

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e
Atencionais: Conceção, implementação e avaliação do
programa *Perlimpimpim* em crianças do 3º ano de
escolaridade**

Carla Filomena Cipriano dos Santos

Mestrado Integrada de Psicologia

(Psicologia da Educação e da Orientação)

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Programa de Promoção de Competências Socio-Emocionais e
Atencionais: Conceção, implementação e avaliação do
programa *Perlimpimpim* em crianças do 3º ano de
escolaridade**

Carla Filomena Cipriano dos Santos

Dissertação orientada pela Profª Doutora Maria João Alvarez

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Psicologia da Educação e da Orientação)

2016

AGRADECIMENTOS

As pérolas são produtos da dor, resultados da entrada de uma substância estranha ou indesejável no interior da ostra, como um parasita ou um grão de areia. Na parte interna da concha é encontrada uma substância lustrosa chamada nácar. Quando um grão de areia a penetra, as células do nácar começam a trabalhar e cobrem o grão de areia com camadas e mais camadas, para proteger o corpo indefeso da ostra, como resultado surge uma linda pérola.

(autor desconhecido)

Tal como as pérolas são produto da dor, este trabalho foi também fruto de muito esforço e sacrifícios mas considero que a pérola foi gerada e dedico este trabalho a todos os que foram gerando “nácar” comigo.

Agradeço:

... a todas as crianças que me inspiraram e motivaram semanalmente para a realização deste trabalho,

... aos professores, nomeadamente à Isabel Gomes e ao Francisco Caeiro pela sua colaboração e disponibilidade na implementação do programa,

... a minha grande amiga e conselheira Luísa por todas aquelas ajudas de marinheira há muito tempo em terra firme,

... aos meus filhos, Carolina e Afonso, pela compreensão e tolerância para a minha falta de disponibilidade enquanto mãe,

... aos meus pais pelo apoio logístico que me permitiu levar este trabalho a bom porto,

... a ti João, pelo tempo, paciência e colaboração ao longo deste trabalho.

Um especial agradecimento à Professora Doutora Maria João Alvarez por toda a orientação, e pelas reconfortantes e oportunas mensagens de motivação. Foi uma fonte de inspiração e orgulho tê-la como orientadora.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo a construção, implementação e avaliação da eficácia de um programa de promoção de competências socio-emocionais e atencionais, *Perlimpimpim*, para crianças do 1º ciclo. A inclusão da atenção no desenvolvimento das competências sociais e emocionais surge como uma dimensão inovadora no âmbito destes programas, desconhecendo-se, até à data, programas conciliadores destas três dimensões.

Foram avaliadas 36 crianças do 3º ano antes e quatro meses após a aplicação do programa, não tendo sido constituído grupo de controlo no presente estudo por se tratar de uma primeira aplicação do programa.

A avaliação da eficácia do programa ao nível das competências socio-emocionais foi realizada por auto e hétero relato, através da Escala de Competência Social – SSBS versão A e do Inventário de Identificação de Sentimentos e Emoções – IIES e ao nível da atenção, através do teste de aptidão d2. Avaliou-se, ainda, os resultados académicos às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio no final do primeiro e do terceiro período.

Nos resultados obtidos registaram-se ganhos significativos ao nível das competências sociais na subescala *relações com os pares* $t(36) = -4.2$ ($p < .01$) e nas competências emocionais registaram-se ganhos ao nível da *identificação e diferenciação de emoções positivas* $t(36) = -4.9$ ($p < .01$), *identificação e diferenciação de emoções negativas* $t(36) = -2.3$ ($p < .05$), *identificação e diferenciação total* $t(36) = -5.29$ ($p < .01$) e no *índice de diferenciação de emoções e sentimentos* $t(36) = -5.71$ ($p < .01$). Verificaram-se, ainda, diferenças significativas ao nível da atenção com ganhos nos parâmetros *Total de Eficácia* $t(36) = -4.5$ ($p < .01$), *Índice de Concentração* $t(36) = -6.8$ ($p < .01$) e no *Índice de Variabilidade* $t(36) = 3.2$ ($p < .01$). Nos resultados escolares registaram-se melhorias significativas na disciplina de Estudo do Meio $t(36) = -2.8$ ($p < .01$).

A avaliação de processo da implementação do programa mostrou uma avaliação globalmente positiva, tanto ao nível do cumprimento dos objetivos das sessões como na adesão dos participantes às dinâmicas realizadas.

Da avaliação realizada ao nível da eficácia verificaram-se diferenças significativas nas três dimensões do programa, isto é os participantes revelaram melhorias ao nível das competências sociais, emocionais e atencionais, e ainda alguns ganhos ao nível dos resultados escolares.

Este estudo permite concluir que o programa *Perlimpimpim* se apresenta com uma proposta promissora para o desenvolvimento das competências em estudo, contribuindo para uma intervenção universal em meio escolar.

Palavras-Chave: Aprendizagem socio-emocional; atenção; escola; implementação e avaliação de programas.

ABSTRACT

The main purpose of this study was the construction and evaluation of efficacy and the implementation of social, emotional and attentional learning program *Perlimpimpim*, with children of third grade. The inclusion of attention in development of the social and emotional competences with children of primary school appears as innovator dimension in this kind of programs, not being known until now this three dimensions together.

Thirty six children were evaluated before and four months after the application of the program. Once this was the first time that the program was implemented, there wasn't a control group.

The evaluation of the effectiveness of the program of social-emotional competence was realized by the Social Competence Scale - SSBS version A and from the Emotional Identification and Differentiation Inventory - IIES. The attention was evaluated by the d2 test. It was also evaluated the academic results in the final of the first and third terms in the following subjects: Portuguese, Mathematical and "Estudo do Meio".

The results obtained there have been significant gains in terms of social skills on relationships with peers subscale $t(36) = -4.2$ ($p < .01$) and the emotional skills there were gains in terms of identification and differentiation of positive emotions $t(36) = -4.9$ ($p < .01$), identification and differentiation of negative emotions $t(36) = -2.3$ ($p < .05$), identification and differentiation total $t(36) = -5.29$ ($p < .01$) and in the differentiation of emotions and feelings $t(36) = -5.71$ ($p < .01$). There were also significant differences in the level of attention with gains in Total Effectiveness parameters $t(36) = -4.5$ ($p < .01$), concentration Index $t(36) = -6.8$ ($p < .01$) and variability Index $t(36) = 3.2$ ($p < .01$). There have been significant improvements in school results in the discipline of "Estudo do Meio" $t(36) = -2.8$ ($p < .01$).

The evaluation process of the implementation of the program showed a global positive assessment, at the defined goals for each session and also in participants ' adherence to the dynamics.

The evaluation at the level of effectiveness we found significant differences in the three dimensions of the program, i.e. the participants showed improvement at the level of social skills, emotional and attencional, and still some gains at the academic results.

This study made it possible to conclude that the program *Perlimpimpim* can present a promising proposal for the development of study skills, contributing to a universal school-based intervention.

Key words: socio-emotional Learning, attention, school, implementation and evaluation of program.

ÍNDICE

1 - Introdução	12
2 - Enquadramento Teórico	14
2.1 Competências Sócio-emocionais	15
A Escola e as competências socio-emocionais	17
Programas de competências socio-emocionais	18
2.2 Atenção	20
Teorias e modelos de atenção	21
Atenção e aprendizagem	23
2.3 Conceção e Avaliação de Programas	24
Definição de programas	24
Avaliação de programas	25
Avaliação de provas de eficácia	26
Implementação de programas	27
2.4 Objetivos de Estudo	29
3 - Método	30
3.1 Participantes	30
3.2 Design	30
3.3 Instrumentos	31
3.4 Procedimento	36

3.5 Material	38
3.6 Procedimento de Análise	38
4 - Resultados	40
4.1 Estatística Descritiva e Eficácia do Programa.....	40
4.2 Satisfação com o Programa	43
4.3 Avaliação do Processo	45
5 - Discussão de Resultados e Conclusões.....	47
Discussão de Resultados	47
Conclusões	50
6 – Referências Bibliográficas	52
7 - Anexos	
Anexos 1- Questionário de Satisfação dos alunos.....	57
Anexos 2 - Ficha de Avaliação de Processo	58
Anexo 3 - Pedido ao Diretor do Agrupamento.....	59
Anexo 4 – Consentimento informado	60
Anexo 5 – Material	61
Anexo 6 – Identificação das dinâmicas	87
Anexo 7 – Dados da Ficha de Avaliação de Processo das 12 sessões dos alunos	89
Anexo 8 - Dados da Ficha de Avaliação de Processo das 12 sessões	90

ÍNDICE de Quadros e Gráficos

Quadro1	41
Médias, desvios-padrão e <i>t-student</i> para amostras emparelhadas em pré e pós-teste para a atenção-d2, competências emocionais, competências sociais e desempenho das aprendizagens	
Quadro 2.....	42
Média geral obtida em pré e pós-teste nos índices TE, IC, IV e E% no teste d2 e valores normativos de referência	
Gráfico 1- Satisfação e aprendizagem com o programa.....	43
Gráfico 2 - Satisfação e aprendizagem nas dimensões do programa.....	44
Gráfico 3 - “Do que aprendeste achas que foi útil para...”	45

1. INTRODUÇÃO

As competências socio-emocionais constituem-se como uma das componentes essenciais para uma educação de qualidade, possibilitando benefícios significativos no desenvolvimento e bem-estar dos alunos, nomeadamente na promoção de comportamentos pró-sociais, na redução de problemas comportamentais e na melhoria dos resultados escolares (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011).

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma aposta consistente na construção de programas de competências socio-emocionais, especialmente nos EUA, de acordo com o publicado pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), e ainda a um crescente esforço de avaliação da sua eficácia.

Goleman (2014) relata a experiência de um colaborador, Lantieni que, após anos a aplicar programas de competências socio-emocionais, introduziu a dimensão da atenção registando “uma incorporação espetacularmente mais rápida da capacidade dos alunos se acalmarem e uma maior prontidão para aprenderem”.

Baseado nestes pressupostos foi desenvolvido o programa de competências socio-emocionais e atencionais, um programa de prevenção universal em contexto escolar, para crianças do 1º ciclo, o programa *Perlimpimpim*.

Todos os programas de prevenção têm como objetivo a promoção da informação e o desenvolvimento de competências (Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003). Um programa de prevenção universal é por definição, dirigido a um grupo sem sinais de risco individual, enquanto um programa seletivo ou indicado é dirigido respetivamente a um subgrupo com características específicas e identificadas como de risco ou a indivíduos com comportamentos de risco efetivos.

Perante a diversidade e variedade de programas, é necessário que estes sejam avaliados de modo a poderem ser preditores das mudanças que cada um promove com maior eficácia e eficiência, facilitando, assim, às escolas as escolhas necessárias para ajudarem a melhorar o bem-estar dos alunos e a reduzir a prevalência de comportamentos comprometedores da sua saúde.

O presente trabalho incidiu na elaboração e avaliação de um programa de competências socio-emocionais e atencionais, designado *Perlimpimpim*, para crianças do 3º ano de escolaridade. Deste modo, procedeu-se primeiramente à construção do programa, segundo o modelo CASEL, ao nível das competências socio-emocionais e associou-se a dimensão de focagem da atenção, uma dimensão inovadora no âmbito destes programas. O primeiro capítulo, enquadramento teórico, foca os conceitos de competências socio-emocionais, de atenção e da conceção e avaliação de programas. O segundo capítulo dedica-se ao método de investigação, seguindo-se-lhe os capítulos sobre a apresentação e discussão dos resultados obtidos no estudo. Por último, são apresentadas as conclusões finais e sugeridas algumas linhas de investigação futuras.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A sociedade nos dias de hoje caracteriza-se cada vez mais pelo recurso aos meios tecnológicos, onde as redes sociais ganham primazia como forma de comunicação e interação entre as pessoas (Goleman, 2011), sejam elas adultos, adolescentes ou crianças. Enquanto a tecnologia promove a construção de uma “concha” individual (Goleman, 2011) os programas de competências socio-emocionais favorecem a construção de modelos relacionais positivos no presente e para o futuro (Casel, 2013), pelo que o crescimento destes programas torna-se essencial.

Durlak (2011) define a educação como a valorização do desenvolvimento social e emocional das crianças e dos adolescentes a par da valorização do desenvolvimento académico. Para o desenvolvimento das aprendizagens são necessárias competências sociais e emocionais, sendo a Escola, enquanto agente de socialização, o local privilegiado para o desenvolvimento destas competências.

Quando as pessoas estão em relação conseguem ser mais criativas juntas e mais eficientes nas tomadas de decisão, quer se trate de um grupo de alunos, de um casal ou de um grupo de gestores de topo (Goleman, 2011). Neste pressuposto, o desenvolvimento e o treino de competências sociais e emocionais ganha maior expressão e surge como parte integrante para o sucesso não apenas ao longo da vida académica, mas também social, familiar ou pessoal (Durlak, 2011).

Para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, a atenção surge, segundo Goleman, enquanto fator importante, num primeiro momento para o estabelecimento de uma relação e, num segundo, enquanto fator imprescindível para o desenvolvimento das aprendizagens. Assim, espera-se que um programa que associe o desenvolvimento de

competências socio-emocionais e o treino de focagem da atenção aumente as oportunidades de sucesso académico, pessoal e social dos indivíduos.

Competências Sócio-emocionais

O interesse pelo estudo das competências e capacidades sociais das crianças é um tema de elevado interesse no campo da educação e da psicologia desde os anos 70 (Merrell & Gimpel, 1998 citado em Merrell, 2008). As competências sociais são um constructo complexo e multidimensional que consiste num conjunto de características comportamentais e cognitivas e na adequação emocional necessária ao desenvolvimento de relacionamentos interpessoais adequados e satisfatórios (Merrell, 2008). As competências sociais não são inatas, antes aprendidas e construídas através da observação e da imitação de comportamentos resultantes da interação do indivíduo com o meio social em que se encontra inserido desde os primeiros dias de vida (Bandura, 1999).

Os comportamentos sociais são a componente mais básica da competência social e podem ser conceptualizados como acontecimentos comportamentais discretos (e.g., pedir por favor e dizer obrigado). As competências sociais são mais complexas e podem ser descritas como os comportamentos sociais que os indivíduos exibem como resposta às tarefas sociais do dia-a-dia. Estas duas categorias, quando utilizadas adequadamente, permitem iniciar e manter relações sociais positivas, contribuir para a aceitação pelos pares e para a adaptação satisfatória ao meio envolvente e, ainda, lidar de forma eficaz e adaptativa com o contexto social alargado (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995).

Ainda que as competências sociais estejam mais diretamente relacionadas com o eu exterior, para esta dinâmica relacional contribuem também as emoções, as quais respondem a um sentimento interno (Damásio, 2000), podendo estas ser primárias ou

secundárias. As primeiras estão relacionadas com a sobrevivência e o bem-estar psicológico, são emoções inatas (e.g., medo, raiva, tristeza e alegria), as segundas são estados afetivos mais complexos que correspondem a respostas ou evitações às emoções primárias.

As competências emocionais referem-se à capacidade do indivíduo reconhecer, usar e regular emoções, de forma eficiente e produtiva, permitindo uma interação eficaz com o meio e a resolução competente das situações (Goleman, 2006). Inicialmente, a criança começa por aprender a identificar e a compreender as emoções básicas. Reconhecer uma emoção implica categorizar e diferenciar a experiência, o que torna necessário conhecer o vocabulário emocional e, ainda, compreender as emoções no próprio e nos outros. Após o reconhecimento das emoções, é importante que a criança desenvolva estratégias que a ajudem a regular eficazmente as emoções e a estabelecer relações positivas com os outros, desenvolvendo interações que contribuam para o seu bem-estar (Greenberg et al., 2003).

As competências sociais e emocionais surgem intrinsecamente ligadas na medida em que a vertente social se relaciona com a construção de relações positivas com os outros, e a gestão das emoções é crucial nesse relacionamento (Merrell & Gueldner, 2010).

Têm-se acumulado as provas de que o desenvolvimento de competências socio-emocionais é crucial para a adaptação das crianças às exigências da sociedade, de forma a responderem às necessidades complexas do próprio crescimento e do desenvolvimento (Greenberg et al., 2003). Raimundo (2012) refere ainda que o interesse pela promoção das competências socio-emocionais desenvolveu-se a partir da consciência de que estas são essenciais para alcançar o sucesso (Elksnin & Elksnin, 2004) não só na escola como, posteriormente na vida adulta, dadas as crescentes exigências e desafios que a sociedade atual coloca (Payton et al., 2000).

A aprendizagem socio-emocional (SEL) pode então ser descrita como a capacidade de identificar e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e construir relações positivas com os outros (Zins & Elias, 2006), potenciando a ligação dos alunos à escola, através de práticas escolares e de turmas apoiantes e envolventes (Mc Neeley, Nonnemakel, & Blum, 2006, citado por Coelho, Marchante, Sousa, & Romão, 2016).

A Escola e as Competências Socio-emocionais

Sendo a escola o local privilegiado de relacionamento social das crianças e jovens, e uma vez que as crianças passam a maior parte do seu dia neste local, é importante que esta seja promotora das competências socio-emocionais de forma sistemática, intervindo de maneira eficaz, promocional ou preventivamente, com programas para estas competências. Atualmente a missão das escolas é encarada de forma holística, assumindo-se cada vez mais que estas devem ser capazes de promover o sucesso e o bem-estar das crianças e jovens não só em relação ao sucesso académico, mas relativamente às suas vidas em geral (Bird & Sultman, 2010; Merrel & Gueldner, 2010).

A escola procura, assim, a promoção do sucesso escolar e ainda, ajudar os alunos a interagirem socialmente de forma respeitosa, a praticarem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, a contribuírem ética e responsavelmente tanto na escola como na família e na comunidade, a possuírem competências básicas e valores profissionais e ainda a envolverem-se na cidadania (Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2003; Shaps & Weissberg, 2015 citado por Durlak, 2015).

Os programas de promoção dirigidos a crianças e jovens em contexto escolar, quando implementados em articulação com a família e a comunidade, podem assumir um papel ainda mais decisivo no desenvolvimento psicológico saudável, com repercussões positivas na idade adulta (Epstein & Dauber, 1991).

Programas de Competências Socio-Emocionais (SEL)

A CASEL é uma das principais organizações responsável pelo planejamento, implementação e avaliação de programas de promoção de competências socio-emocionais nos EUA. Esta organização aspira a uma definição, do ensino pré-escolar ao ensino secundário, de práticas de desenvolvimento socio-emocional e cognitivo para melhorar as competências desenvolvimentistas e ainda o desempenho e os resultados acadêmico dos estudantes (Casel, 2013; Coelho et al., 2016).

A CASEL define os programas de competências socio-emocionais (SEL- *social and emotional learning*) com o termo “aprendizagem” elegendo a Escola como um lugar privilegiado onde o processo de aprendizagem das competências tem lugar. As competências socio-emocionais distribuem-se por cinco principais domínios, cada qual associado a um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes intrapessoais, interpessoais e cognitivos (Casel, 2013; Merrel & Gueldner, 2010; Weissberg et al., 2003). São eles: (1) o Autoconhecimento, que corresponde à capacidade de reconhecer os sentimentos, interesses e pontos fortes do próprio e manter um nível de eficiência pessoal; (2) a Consciência Social, a qual permite que se tenha em consideração a perspectiva do outro e que se seja capaz de estabelecer empatia; (3) a Autorregulação, que corresponde à capacidade de regular emoções, incluindo a reflexão e a determinação de objetivos pessoais; (4) os Relacionamentos, que corresponde à capacidade de se desenvolverem e manterem relações interpessoais saudáveis e gratificantes, incluindo ainda a capacidade de resolver conflitos e solicitar ajuda quando necessário e (5) a Tomada de Decisão Responsável, a qual inclui a capacidade de resolução de problemas de forma sistemática, de identificar e desenvolver soluções apropriadas, avaliando as consequências inerentes à decisão (Payton et al., 2000).

Os programas SEL apresentam durações muito diversas, variando entre as oito e as 140 sessões por ano, considerando que a intensidade das intervenções é mais eficaz quando há esforços coordenados a longo prazo (Zins et al., 2004, citado por Coelho et al., 2016). A SEL ao longo do percurso escolar prevê a adequação dos programas tendo em conta as fases do desenvolvimento e os fatores culturais para a construção e reforço das competências sociais e emocionais dos alunos nos comportamentos positivos (Bierman & Montamedi, 2015). De acordo com a perspectiva desenvolvimentista, os programas SEL, não só devem começar cedo na vida das crianças (Durlak, 2015), como devem igualmente abranger vários anos de escolaridade (CASEL, 2013) de modo a criarem-se oportunidades para os alunos praticarem e aperfeiçoarem essas competências, podendo exercê-las em diferentes situações.

A abordagem SEL desenvolve os programas de acordo com quatro práticas representadas na sigla SAFE, (1) Sequência, que corresponde à ligação e coordenação entre as atividades dinamizadas para o desenvolvimento das competências; (2) Atividades, correspondendo aos processos de aprendizagem dinâmicos que ajudam os alunos no desenvolvimento de novas competências; (3) Foco, relativo ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais; (4) Especificidade dos objetivos ao nível da promoção das competências sociais e emocionais (Durlak, 2015).

Estudos de meta-análise dos programas SEL concluíram que estes promovem melhorias em vários domínios, nomeadamente social, emocional e académico (Durlak, 2011). Mais concretamente, têm sido observadas melhorias nas competências socio-emocionais, nas atitudes relativamente ao próprio, nos comportamentos sociais (redução de comportamentos antissociais, de conduta e problemas de internalização e aumento de comportamentos pró-sociais), na promoção de uma auto-imagem positiva bem como na promoção do rendimento académico (Durlak, 2011). Relativamente aos resultados dos

estudos de follow-up a médio prazo (por volta de 6 meses) foi encontrado maior impacto nas competências socio-emocionais ao nível das atitudes em relação ao próprio e no comportamento pró-social, seguido do rendimento académico e da redução do comportamento antissocial (Sklad, Diekstra, Ritten, Bem, & Gravestijn, 2012). Apesar das provas empíricas, os estudos evidenciaram resultados contraditórios relativamente às variáveis género, idade, estatuto socioeconómico e nível inicial de competência (Raimundo, Marques Pinto, & Lima, 2013).

Atenção

A atenção é o processo de focagem de um estímulo em detrimento de outros, através do qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informação de entre toda a que nos é disponível em dado momento (Sternberg, 2000, citado Pinto, 2009). A atenção pressupõe também a capacidade de inibir os estímulos distratores, entendendo-se como tal todo e qualquer estímulo que esteja em competição com o foco da atenção. As duas principais fontes de estímulos distratores são sensoriais e/ou emocionais.

A atenção pode, também, ser definida como a capacidade de direcionarmos os processos mentais, de modo a que cada um atenda aos estímulos que são considerados relevantes e ignore os irrelevantes para a tarefa desempenhada.

O crescente interesse pelas características desenvolvimentais da atenção, nomeadamente a atenção visual, é justificado pela sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Pinto, 2009).

A importância da atenção acresce, na perspetiva de Goleman (2014), ao compará-la a um músculo, “se o usarmos deficientemente poderá definhar, se usarmos bem crescerá”, o

que permite pensar em programas de estimulação adequados para potenciar a atenção e as mais-valias associadas a este processo mental.

Teorias e Modelos da Atenção

A todo momento temos acesso a informação proveniente de diversas áreas como a dos sentidos, da memória e de outros processos cognitivos. Claramente, não conseguimos processar toda a informação, nem teríamos possibilidades de o fazer, pelo que temos de seleccionar aquilo que nos interessa.

A atenção pode ser focalizada (atenção seletiva) ou dividida. Diversos estudos sobre a atenção seletiva consistem na apresentação simultânea de dois ou mais estímulos sensoriais, nomeadamente estímulos auditivos e visuais, e cada participante é instruído a responder apenas a um deles. Estas investigações têm trazido informação sobre a eficácia com que as pessoas seleccionam alguns estímulos em vez de outros e sobre a natureza dos processos de selecção, bem como o destino do estímulo não captado.

A atenção dividida consiste também na apresentação de pelo menos dois estímulos em simultâneo, estímulos de tarefas similares ou estímulos com diferentes graus de dificuldade na execução da tarefa, mas com instruções para que os participantes observem e respondam a todos. Os estudos da atenção dividida proporcionam informação sobre as limitações de processamento e sobre os mecanismos da atenção e a capacidade de cada indivíduo.

Contudo, alguns dos nossos processos cognitivos estão automatizados e requerem menor esforço de atenção. Segundo as Teorias do Recurso da Atenção (Pinto, 2009), a quantidade de atenção tem de ser distribuída conforme a tarefa, o que de alguma forma explica a capacidade de podermos prestar atenção a mais do que uma tarefa ao mesmo tempo. No entanto, vários estudos evidenciam que a capacidade de fazermos duas coisas

ao mesmo tempo não se relaciona apenas com o automatismo, mas também com o tipo de tarefa que estamos a executar e a interceção entre as tarefas.

A teoria do filtro e do gargalo de garrafa tende a explicar melhor as situações das tarefas competidoras, aparentemente incompatíveis em termos de atenção. Donald Broadbend (citado por Pinto, 2009) entendia que o registo de uma informação ao nível sensorial era filtrado pela atenção que permitia apenas a passagem de um dos estímulos face à importância percebida, uma vez que a atenção é um recurso limitado.

Outros autores descrevem o funcionamento da atenção em função de dois tipos de atenção principais (Corbetta & Shulman, 2002; Posner & Petersen, 1990, citado Goleman, 2014). Um sistema de atenção descrito como involuntário, exógeno ou controlado pelo estímulo e outro sistema voluntário, endógeno ou direcionado para o alvo. Esta teoria assenta no princípio de que o nosso cérebro tem dois sistemas mentais semi-independentes, um deles designado “de baixo para cima” e outro “de cima para baixo”. “De baixo para cima” designa o funcionamento da parte inferior do cérebro, enquanto “de cima para baixo” designa a atividade mental interior do neocórtex, que consiste na monitorização e imposição dos seus objetivos à estrutura subcortical.

A mente “de baixo para cima” é mais rápida, involuntária e automática. É intuitiva, funciona por redes de associação e é impulsiva, reagindo às emoções. É responsável pelas nossas rotinas habituais e orientadora das nossas ações e da forma como percebemos o que nos rodeia. A atenção automática, o impulso e o hábito são ações “de baixo para cima”.

A mente “de cima para baixo” é mais lenta, voluntária e movida pelo esforço (atenção/pensamento). É responsável pela capacidade de autocontrolo, sobrepondo-se às rotinas automáticas e controlando os impulsos emocionais. É ainda responsável pela

capacidade de aprender novos modelos e de fazer novos planos. A atenção voluntária (foco), a força de vontade e a escolha intencional são ações “de cima para baixo”.

Atenção e Aprendizagem

O desenvolvimento das aprendizagens escolares (leitura, escrita, cálculo) está diretamente relacionado com a organização de diferentes funções corticais, nomeadamente a atenção. Por exemplo, a leitura, numa fase inicial, pressupõe a capacidade de selecionar uma área específica do campo visual, processar as informações relevantes e filtrar as informações irrelevantes dos distratores.

A capacidade de focar a atenção parece aumentar a velocidade de processamento da mente, fortalecendo as conexões sinápticas e expandindo ou criando redes neuronais imprescindíveis para os processos de aprendizagem. À medida que se vai dominando o conteúdo da aprendizagem, por exemplo a leitura, a prática repetida transfere o comando dessa capacidade do sistema de “cima para baixo”, do foco intencional, para os circuitos de “baixo para cima” que acaba por tornar essa execução em algo que não necessita de esforço, altura a partir da qual não se necessita de pensar, podendo realizar-se em modo automático.

O processo de focagem de atenção, tal como o processo de aprendizagem são influenciados por inúmeros fatores, nomeadamente a motivação para o estímulo ou para os conteúdos da aprendizagem; a ansiedade, individual ou inerente à tarefa/resultado académico; as emoções; o feedback, que permite reconhecer o erro e corrigi-lo e; o sono e a nutrição.

Uma antiga dicotomia entre as capacidades cognitivas e não cognitivas poria as competências académicas numa categoria à parte das sociais e emocionais. Mas, dada a

forma como a formação neuronal do domínio executivo subjaz tanto às capacidades académicas como às sociais / emocionais, essa separação parece tão antiquada como a separação cartesiana entre corpo e mente. Na constituição do cérebro, estas são muito interativas e não completamente independentes como anteriormente se pensava. As crianças que não conseguem prestar atenção não aprendem e também não conseguem ter um bom nível de autocontrolo.

Segundo Goleman, na cidade de Nova Iorque existe uma escola primária, a P.S.112, onde o treino da atenção que as crianças obtêm, juntamente com o restante programa de resiliência, se destaca como um modelo de boas práticas para os processos de aprendizagem social e emocional e melhoram a prontidão para a aprendizagem. “Agora, começo a perceber que os aspetos básicos de treino da atenção são um próximo passo, um método de baixa tecnologia para fomentar as redes de circuitos neuronais no âmago da inteligência emocional” (D. Goleman, 2014, p. 240, FOCO).

Conceção e Avaliação de Programas

Definição de Programa

Um programa engloba um conjunto específico de ações desenhadas e implementadas de forma organizada, dirigido a um grupo de pessoas com a finalidade de promover nestas importantes mudanças sociais, educacionais ou na saúde (Fernández-Ballesteros, 2001). Assim, um programa tem de obedecer a duas características: ser sistemático e cumprir rigorosamente a planificação.

Para que um programa possa ser eficaz, é fundamental que o planeamento respeite um conjunto de princípios decorrentes dos conhecimentos teóricos e metodológicos existentes na área da conceção e da avaliação de programas.

A conceção, o desenho, a implementação e a avaliação de um programa de intervenção devem ser elementos indissociáveis (Fernández-Ballesteros, 1992).

Avaliação de Programas

À medida que um programa é planeado e implementado, ocorrem diferentes tipos de avaliação que em última análise permitem perceber se o programa atingiu os seus objetivos (Neves & Marques, 2011).

Orpinas e Horne (2006) propõem um modelo de avaliação da qualidade de programas que distingue: (1) a avaliação formativa, que consiste na análise da qualidade das atividades e procedimentos do programa; (2) a avaliação do processo que consiste na monitorização da implementação do programa e que se realiza durante toda a aplicação do mesmo de modo a identificar os aspetos positivos e negativos e; (3) a avaliação dos resultados, que determina em que medida os objetivos definidos para o programa foram atingidos.

Segundo Fernández-Ballesteros (2001) a avaliação pode ser formativa e/ou sumativa, em que a primeira é realizada durante a aplicação de programas e a segunda é realizada após a aplicação do programa. Um programa que está a ser construído deve contemplar numa primeira fase uma avaliação formativa, de modo a avaliarem-se minuciosamente e rigorosamente os elementos que o constituem, por oposição a um programa já elaborado cuja avaliação deve ser feita em função dos resultados finais.

Avaliação de Provas de Eficácia

A importância de avaliar um programa vai para além do programa em si mesmo, na medida em que a avaliação pode permitir a promoção das melhores intervenções contudo, a ausência de padrões universais e consensuais na avaliação de programas levanta algumas dificuldades. Binglan e colaboradores (Binglan, Mrazek, Carnine, & Flay, 2003; citado por Alvarez et al., 2010) com base na hierarquia de provas do relatório sobre prevenção do Instituto de Medicina Norte Americana, propuseram sete níveis de prova para avaliar um programa de intervenção. De acordo com os autores a qualidade da prova vai aumentando do sétimo para o primeiro nível. No nível mais baixo encontram-se as intervenções recomendadas com base na experiência por parte das autoridades reconhecidas; no sexto nível encontram-se provas decorrentes de designs não experimentais (pré e pós teste sem grupo de controlo); o nível cinco respeita as provas em estudo quasi-experimental com comparação de grupos, isto é grupos que não foram distribuídos aleatoriamente pelas condições em estudo; o quarto nível envolve provas em pelo menos um estudo bem desenhado com distribuição aleatória ou um design de séries temporais interrompidos, replicado através de três casos (entende-se por estudo bem desenhado com distribuição aleatória aquele em que, no mínimo, tem uma amostra de tamanho adequado, distribuída por cada condição, de modo a que a equivalência dos grupos seja provável e que a análise do atrito mostre não ser uma ameaça à validade interna do estudo); no nível três encontram-se as intervenções com provas decorrentes de múltiplos estudos bem desenhados com distribuição aleatória desenvolvidas pela mesma equipa; o segundo nível destina-se às provas decorrentes de intervenções descritas no nível três conduzidas por duas ou mais equipas de investigação independentes; por fim o primeiro nível integra as características do segundo nível acrescidas de provas de eficácia da intervenção implementada no meio para o qual foi concebida, com formação aos

aplicadores do programa e monitorização da implementação e dos resultados (Alvarez et al., 2010).

Os vários intervenientes num programa de intervenção são peças importantes ao longo da avaliação e devem ser tidos em conta desde o seu início. Na maior parte das avaliações em contexto escolar os alunos são a primeira fonte de informação (Orpinas & Horne, 2006) no entanto, professores, encarregados de educação e pessoal afeto ao meio escolar são também outras fontes de informação importantes para avaliar o impacto dos programas, através do feedback dado pela observação diária dos alunos.

Implementação de Programas

É essencial monitorizar a implementação de um programa para se poder avaliar o valor do mesmo, não sendo exceção os programas de aprendizagem socio-emocional em que a avaliação permite melhorá-los de forma contínua e analisar a adequabilidade da implementação tendo em conta os resultados pretendidos (Durlak, 2015).

Berkel e colaboradores introduziram recentemente um modelo relativo à qualidade de implementação de programas, destacando duas dimensões frequentemente associadas de forma positiva à eficácia destes (Berkel et al., 2011). A primeira diz respeito à recetividade dos participantes ao programa, podendo ser medida através de indicadores como assiduidade, participação ativa, satisfação e realização das atividades propostas para casa. A segunda dimensão é relativa à implementação do programa por parte do dinamizador e envolve três indicadores: a fiabilidade ou adesão, ou seja, avaliar se os conteúdos foram aplicados como se pretendia, a qualidade de execução que visa examinar os processos utilizados na comunicação dos conteúdos aos participantes, e a adaptação, que inclui modificar conteúdos e procedimentos durante a implementação do programa.

Durlak (2015), defende os mesmos indicadores que Berkel e colaboradores na avaliação da implementação dos programas SEL.

Alguns autores, como Wandersman e colaboradores, defendem que o aplicador do programa ou um avaliador externo, podem ser fontes de avaliação da implementação de programas, através da identificação de problemas e do delineamento de áreas a serem melhoradas no futuro (Wandersman et al., 1998). Segundo Durlak (2015) a inexistência de registos no processo de implementação dos programas constitui um obstáculo ao conhecimento sobre a forma como decorreu a aplicação dos mesmos e de como devem ser analisados os resultados face aos objetivos estabelecidos. Registrar os componentes que funcionaram bem garante a posterior inclusão desses componentes em futuras aplicações, da mesma forma que a avaliação dos componentes do programa que não correram como esperado permite que essas áreas sejam aperfeiçoadas em aplicações futuras. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta que servirá para guiar futuras implementações (Wandersman et al., 1998).

Alguns autores que analisaram a eficácia dos programas SEL (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) consideram existir uma grande diversidade entre os diferentes programas relativamente aos comportamentos, atitudes e competências alvo, bem como no formato da implementação. Apesar dos programas SEL serem construídos, com base num suporte teórico, de forma estruturada e consistente e ainda serem testados ao nível da sua eficácia, a adoção de bons programas não é sinónimo de uma implementação bem sucedida (Durlak, 2015).

Objetivos do Estudo

O programa *Perlimpimpim* foi concebido com a intenção de fomentar as competências socio-emocionais dos alunos, promovendo de forma sistemática o treino destas competências e, simultaneamente, o treino da atenção como um motor não só para os processos de aprendizagem formal, mas também das próprias competências sócio-emocionais.

Este estudo insere-se num objetivo lacto de poder vir a contribuir para o bem-estar e para a melhoria do desempenho académico das crianças, através da promoção de competências socio-emocionais e atencionais em crianças do 3º ano de escolaridade.

Para tal procedeu-se à construção do programa para o desenvolvimento de competências socio-emocionais e atencionais, à avaliação da eficácia e satisfação com o programa e à avaliação do processo de implementação.

As questões de investigação do presente trabalho relacionam-se com as melhorias promovidas pelo programa, assim:

Q1- O programa *Perlimpimpim* é adequado aos interesses das crianças do 3º ano de escolaridade, induzindo satisfação das mesmas ao longo das sessões?

Q2- O programa aumenta as competências sócio-emocionais das crianças que nele participam?

Q3- O programa melhora as competências atencionais dos participantes?

Q4- O programa permite a promoção de melhorias dos resultados escolares das crianças do 3º ano de escolaridade?

Q5- O programa produz diferentes melhorias socio-emocionais e atencionais em função do género?

3. MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 37 crianças do 3º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina, escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), tendo abandonado a escola e o programa uma aluna no decurso do mesmo, sendo a amostra final de 36 crianças. As idades estiveram compreendidas entre 8 e os 12 anos ($M = 8.6$; $DP = 0.99$), sendo 38% rapazes. Verificou-se que 89% das crianças era de nacionalidade portuguesa, 5.5% africanas e 5.5% de etnia cigana. Relativamente às suas famílias 46% era de origem portuguesa, 43% de origem africana, 5.5% brasileira e 5.5% de etnia cigana.

Design

Tratou-se de uma investigação com um design não-experimental na medida em que se pretendeu mensurar pela primeira vez a eficácia das atividades do programa ao nível das competências socio-emocionais, atencionais e dos resultados escolares das crianças. Deste modo, pretendeu-se avaliar as mudanças registadas na sequência da aplicação do programa, sem envolvimento de um grupo de controlo.

Mais especificamente, avaliou-se o impacto do programa de competências socio-emocionais e atencionais em quatro dimensões: (1) identificação e diferenciação das emoções, (2) comportamentos sociais nomeadamente o autocontrolo, a relação interpessoal com os pares e o comportamento académico; (3) a atenção e o (4) sucesso nas aprendizagens. As variáveis dependentes corresponderam às quatro dimensões

avaliadas, antes e após o programa, correspondendo o programa à variável independente do estudo.

Os dois momentos distintos de avaliação, antes e após a aplicação do programa, tiveram uma separação temporal de aproximadamente quatro meses na avaliação da eficácia do programa. Houve, ainda, uma avaliação do decorrer de todas as sessões, isto é, uma avaliação do processo, efetuada por uma avaliadora externa, de modo a que as condições de aplicação e variações decorrentes da mesma permitissem uma apreciação mais ampla de todo o processo.

Instrumentos

A avaliação da eficácia do programa foi realizada através de três questionários, um de aptidão, outro de auto relato e outro ainda de hétero relato. Os instrumentos utilizados foram o Teste de Atenção d2, o Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos IIES e a Escalas de Comportamento Social em Contexto Escolar SSBS-2. Foram ainda utilizados um questionário de satisfação para os alunos (Anexo 1), uma ficha de avaliação do processo (Anexo 2) e os registos de avaliação escolar do primeiro e do terceiro período de cada participante.

O Teste de Atenção d2, de Rolf Brickenkamp (2007), é um teste com limite de tempo e permite avaliar a atenção seletiva e a capacidade de concentração, importantes para os processos de aprendizagem. A tarefa exigida no teste consiste na procura, em cada linha, da esquerda para a direita, das letras *d* com dois traços (e.g., dois traços em cima, dois traços em baixo ou um traço em cima e um outro em baixo) e assinalá-las com um risco.

Através da cotação do *d2* é possível obter seis resultados – Total de Caracteres (TC), Total de Acertos (TA), Total de Eficácia (TE), Índice de Concentração (IC), Índice de Variabilidade (IV) e Percentagem de erros (E%). No âmbito deste estudo utilizaram-se como medidas quatro destes resultados: Total de Eficácia ($TE=TC-E$) que permitiu avaliar o controlo da atenção e a inibição dos estímulos distratores (variação da pontuação: 0 - 658), Índice de Concentração ($IC = \Sigma TA - \Sigma E^i$)¹ medido por excelência da capacidade de concentração (variação da pontuação: 0 - 299), Índice de Variabilidade ($IV=TC_{max}-TC_{min}$) que avaliou a estabilidade e a consistência do desempenho (variação da pontuação: 47 - 0) e a Percentagem de Erros (E%) que inclui erros por omissão do barramento e erros por marcação de caracteres irrelevantes, a qual permitiu avaliar a qualidade do desempenho ao nível da precisão (variação da pontuação: $\geq 15,6$ - 0,0). A variação da pontuação é específica ao grupo etário dos 8-10 anos.

Trata-se de um teste que apresenta diversos estudos originais no âmbito da fidelidade e da validade com amostras alemãs e norte – americanas. A adaptação portuguesa de Ferreira e Rocha (2007, in Brickenkamp) foi realizada com duas amostras uma de crianças e adolescentes e outra de adultos. Em ambos os casos a administração foi coletiva e a amostra de crianças e adolescentes foi constituída por 864 participantes, com idades entre os 8 e os 18 anos do distrito de Lisboa e do Algarve. A fidelidade do *d2* para a população portuguesa foi calculada através do Alfa de *Cronbach* e do Split-Half. Em anexo encontra-se o quadro com os coeficientes de fidelidade para os parâmetros TC-E, IC, IV e E% para o grupo etário dos 8-10 anos, onde se incluiu a média de idades da amostra em estudo, demonstrando ser um teste de elevada fiabilidade (Anexo I). Relativamente à estabilidade temporal, o estudo de adaptação portuguesa corroborou os

*E*ⁱ: erros por marcação de caracteres irrelevantes.

resultados obtidos originalmente, verificando-se que os parâmetros TC-E e IC mostraram boa estabilidade enquanto os parâmetros E% e IV revelaram-se menos estáveis.

O Inventário de Identificação de Emoções e Sentimentos – IIES, é um inventário de auto relato que avalia a capacidade das crianças identificarem e diferenciarem emoções, a partir de situações da experiência quotidiana. É composto por 15 itens que se distribuem por três escalas de sentimentos: a) valência neutra com sete itens, b) valência negativa com quatro itens e c) valência positiva igualmente com quatro itens. A pontuação das respostas varia entre 0 (resposta errada) e 1 (resposta certa) para os itens de valência neutra e entre 0 e 4 pontos para os itens de valência positiva e negativa, sendo que a pontuação máxima é obtida pelo número de emoções/sentimentos expressos corretamente em cada item, 1 ponto por cada emoção elencada. Este inventário permite a obtenção do Índice de Diferenciação Emocional Positiva [IDEP: 0-16 pontos], o Índice de Diferenciação Emocional Negativa [IDEN: 0-16 pontos], o Índice de Diferenciação Emocional Total [IDET-soma obtida nos dois índices anteriores] e o Índice de Identificação Emocional, calculado através da soma IDEP, IDEN e o número de acertos nos itens de valência neutra [IIE: 0-39 pontos]. No estudo de avaliação das capacidades psicométricas da prova na população portuguesa realizado por Moreira, Oliveira, Cursellas e Lima (2012), com 1805 crianças, com idades entre os 6 e os 11 anos, concluiu-se tratar-se de um instrumento com características psicométricas aceitáveis ao nível da avaliação das capacidades de identificação e diferenciação emocional em crianças em idade escolar e pré-adolescentes em contextos educativos. A análise de consistência interna das escalas demonstrou que as escalas com índice de valência neutra, valência negativa e valência positiva apresentaram valores de Alfa de *Cronbach* de .85, .82 e .57, respetivamente validando empiricamente as escalas de valência neutra e negativa.

A Escala de Comportamento Social em Contexto Escolar (School Social Behavior Scales) SSBS-2, é uma escala de competências sociais que reflete domínios cruciais da adaptação social, nomeadamente a relação com os pares, a relação com os professores / adultos e a relação da criança com o “self” (Merrell, 2008). É uma escala destinada a ser preenchida por professores e desenhada especificamente para o contexto escolar, constituída por 32 itens, com uma classificação dos comportamentos numa escala de Likert de 1 (nunca) a 5 (muito frequente) pontos e distribuída por três subescalas: “relações com os pares”, com valores que podem variar entre 14 e os 70 pontos; “auto controlo”, com valores que podem variar entre os 10 e os 50 pontos; e “comportamento académico” com valores que podem variar entre os 8 e os 40 pontos. A subescala de *Relações com os Pares* é constituída por itens de habilidade social ou características relevantes para o estabelecimento de relações positivas com os pares, assim como de aceitação social dos mesmos (e.g., “compreende os problemas e necessidades dos outros alunos”, “Apercebe-se e elogia os feitos dos outros”). A subescala de *Autocontrolo* remete para itens relacionados com habilidades sociais, tais como cooperação e aceitação / cumprimento de regras e expectativas escolares (e.g., “Coopera com os outros alunos”, “Permanece calmo quando surgem problemas”). A subescala *Comportamento Académico* inclui itens relacionados com o desempenho competente e com o envolvimento nas tarefas académicas (e.g., “Transita entre diferentes atividades de forma apropriada”, “Pede ajuda de forma apropriada”).

A SSBS-2 é constituída por duas versões A e B, destinadas a avaliarem o comportamento social e o comportamento antissocial, respetivamente. A versão A, versão utilizada neste estudo, foi adaptada para a população portuguesa por Raimundo, Marques-Pinto e Lima (2013) e evidenciou uma distribuição adequada dos resultados, diferenciando os participantes entre si quanto às suas competências sociais. A adaptação portuguesa foi

realizada com 188 professores, provenientes de sete distritos do país, de escolas públicas e privadas, que avaliaram 595 alunos do 1º ao 12º ano de escolaridade. A adaptação realizada por Raimundo e colaboradores apoia a estrutura multidimensional encontrada na escala de competência social SSBS – 2 original. A escala evidenciou uma boa consistência interna, alfa de *Cronbach* de .94, e boas correlações entre as subescalas, que oscilam entre .90 e .96, e entre estas e a escala total que se situam entre .71 e .90.

O Questionário de Satisfação aplicado coletivamente aos alunos no final do programa foi constituído por seis questões, três abertas e três fechadas, visando saber a opinião de cada participante sobre o programa *Perlimpimpim* (anexo1). Três das questões visaram a opinião de apreço relativamente ao programa (e.g., Gostaste do programa *Perlimpimpim*? O que gostaste mais / menos?) e as outras três visaram informação sobre a utilidade do programa (e.g., O que aprendeste com o programa *Perlimpimpim*?; Aprendeste coisas importantes? Do que aprendeste achas que foi útil para .. .). De referir que a última pergunta, pergunta fechada, permitiu uma escolha múltipla face as opções de resposta.

A Ficha de Avaliação do Processo foi constituída por oito questões abertas construídas para o efeito, quatro de avaliação sobre o comportamento e interesse dos alunos face a cada uma das sessões (compreensão dos objetivos, realização dos TPC, motivação e dificuldades dos participantes) e outras quatro sobre a estrutura das sessões (cumprimento dos objetivos e do tempo de duração da sessão, impacto do material de apoio e sugestões de mudança) e ainda uma questão para avaliação global da sessão respondida através de uma escala de resposta de Likert, com uma classificação entre 1 (muito mal) e 5 (muito bem) (Anexo 2).

Foi ainda utilizado o registo de avaliação do 1º ciclo do Ensino Básico, com a classificação das aprendizagens assimiladas, variando entre *Insuficiente* (um valor), *Satisfaz* (dois valores), *Bom* (três valores) e *Muito Bom* (quatro valores). Este modelo,

específico do Agrupamento, contemplou a disciplina de Língua Portuguesa com seis parâmetros de avaliação divididos em três áreas *Compreensão e Expressão Oral, Leitura e Escrita* e *Conhecimento Explícito da Língua*, a disciplina de Matemática com seis parâmetros divididos em três áreas *Números e Operações, Geometria e Medida* e *Organização e Tratamento de Dados*, e a disciplina de Estudo do Meio com três parâmetros que visam a avaliação da compreensão e aplicação dos conteúdos a diversos contextos (e.g., “Compreender e aplicar os conteúdos acerca de si mesmo”, “Compreender e aplicar os conteúdos dos outros e das instituições”, “Compreender e aplicar os conteúdos acerca dos materiais e objetos”).

Procedimento

O estudo foi iniciado com a elaboração do Requerimento de Aprovação de Projetos de Investigação para avaliação dos aspetos deontológicos da investigação, analisado pela Comissão Especializada de Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Após aprovação foi elaborado o pedido de autorização ao Diretor do Agrupamento (Anexo 3) para a realização do estudo nas duas escolas do 1º ciclo. Posteriormente foi enviado o pedido de consentimento informado aos encarregados de educação (Anexo 4) de todos os alunos que frequentavam o 3º ano, tendo-se obtido o consentimento de 92.5 % dos encarregados de educação.

Antes da aplicação do programa as crianças foram avaliadas individualmente ao nível da atenção (teste *d2*) e da capacidade de identificação e diferenciação de emoções (Inventário IIES), este último com ajuda ao nível da escrita das emoções elencadas pelos participantes. Simultaneamente os professores titulares das turmas responderam ao questionário (Escala SSBS versão A) que permitiu avaliar as competências sociais de

cada criança. Foi ainda recolhida a ficha de registo de avaliação individual do primeiro período.

O procedimento de avaliação repetiu-se no final do mês de maio, após três meses de aplicação do programa, tendo-se aguardado pelo final do ano letivo para obtenção das avaliações escolares dos alunos, à semelhança do que havia sido feito na primeira fase de avaliação.

O programa, constituído por 12 sessões, foi aplicado semanalmente com sessões de duração entre os 50 e os 75 minutos, entre fevereiro e maio de 2016. O programa foi aplicado em duas turmas, uma com 19 e outra com 18 alunos.

As sessões foram sempre dinamizadas pela investigadora e contaram com a presença de uma observadora externa, licenciada em psicologia comunitária, que avaliou todas as sessões realizadas em cada uma das turmas. Nenhum dos professores titulares manifestou interesse em participar na dinamização do programa.

As sessões foram organizadas com momentos dinâmicos e interativos, onde foi mobilizado com os alunos a oportunidade de adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem competências de relacionamento interpessoal e promotoras do reforço do sucesso das aprendizagens. As sessões decorreram sempre com duas regras de funcionamento apresentadas no início do programa: a) Respeito por todos, aceitando as diferenças de cada um e b) Falar um de cada vez, de modo a que todos possam ouvir a pessoa que está a partilhar coisas com o grupo.

Material

O *Perlimpimpim* é um programa de competências sociais, emocionais e atencionais para crianças do 3º ano de escolaridade, construído especificamente para dar resposta a estes três constructos.

As sessões comportaram uma dimensão de autoconhecimento, de auto regulação, de consciência social, de competências relacionais e de tomada de decisão paralelamente à estimulação da focagem da atenção e de promoção da reflexividade. Foram dinamizadas quatro sessões com o objetivo geral de promover o auto conhecimento (sessão 3, 4, 10 e 11), duas sessões para a auto regulação (sessão 2 e 9), duas sessões para a consciência social (sessão 6 e 8), duas sessões para as competências relacionais (1 e 12) e duas para a tomada de decisão (5 e 7). O treino de focagem da atenção foi realizado em todas as sessões à exceção das sessões 2, 6 e 12 por serem muito densas relativamente ao material dinamizado (Anexo 5). Apesar do objetivo geral das sessões mobilizar apenas uma das áreas de competências, as outras encontraram-se mescladas em todas as sessões.

Além das sessões dentro da sala de aula, foram sugeridos trabalhos para casa em três sessões com o objetivo de envolver a família nas dinâmicas realizadas e ainda o envio do portefólio após um mês e meio de programa para partilha das atividades realizadas.

Procedimentos de Análise

No tratamento dos resultados recorreu-se ao programa de tratamento de dados Statistical Package for the Social Sciences (SPSS versão 23).

Foi realizada uma análise descritiva dos resultados encontrados tendo sido calculadas as medidas de tendência central e de dispersão das variáveis dependentes analisadas.

Utilizou-se um teste de t de student para amostras emparelhadas para comparação dos resultados em pré e pós-teste nas várias variáveis e o Chi-quadrado e Anovas para avaliar respectivamente as diferenças entre sexos e idade em pré-teste.

Recorreu-se ainda à análise de conteúdo para as questões abertas do Questionário de Satisfação para os alunos e da Ficha de Avaliação do Processo das sessões e um registo de frequência para as perguntas fechadas existentes em ambos os questionários.

4. RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos, com vista a dar resposta às questões delineadas no estudo.

Estatística Descritiva e Eficácia do Programa

As médias e desvios-padrão para os dois momentos de avaliação das variáveis avaliadas são apresentadas no Quadro 1.

Em termos de resultados brutos pôde verificar-se que a atenção registou uma melhoria em todos os índices após a aplicação do programa. Enquanto para os índices Total de Eficácia e Concentração a melhoria implicou um aumento dos valores, para os índices de Variabilidade e Percentagem de Erro a melhoria implicou uma redução de valores na medida em que estes têm um resultado inverso.

Quadro 1 – Médias, desvios-padrão e *t-student* para amostras emparelhadas em pré e pós-teste para a atenção-d2, competências emocionais, competências sociais e desempenho das aprendizagens

N = 36		pré-teste	pós-teste	
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>T</i>
D2	Total de Eficácia	188.4 (33.9)	288.4(61.1)	- 4.5***
	Ind. Concentração	63.0 (21,7)	89.8 (20.0)	- 6.8***
	Ind. Variabilidade	19.0 (10.4)	13.0 (4.3)	3.2**
	Perc. de Erro	14.4 (10.7)	9.6 (22.2)	1.4
IIES	IDE positivas	4.5 (1.4)	6.2 (2.0)	- 4.9***
	IDE negativas	3.3 (1.7)	3.9 (1.4)	- 2.3*
	ID total	7.7 (2.3)	10.1 (2.8)	- 5.29**
	IIEmoções	12.3 (2.3)	15.1 (3.2)	- 5.71***
SSBS	Autocontrolo	34.4 (6.9)	35.2 (8.2)	- 1.2
	Relações c/ pares	42.3 (8.3)	46.5 (6.7)	- 4.2***
	Comp. académico	26.0 (6.7)	25.5 (8.4)	0.6
Avaliação	Português	12.5 (3.4)	12 (3.8)	1.4
Escolar	Matemática	12 (3.4)	12.2 (3.8)	- .37
	Estudo do Meio	6.2 (1.7)	7.0 (2.2)	- 2.8**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Constatou-se ainda que os valores médios dos participantes foram na sua maioria inferiores ao percentil 50 quando comparados com os valores normativos para a faixa etária dos 8-10 anos, como é possível ver no Quadro 2.

Quadro 2 - Média geral obtida em pré e pós-teste nos índices TE, IC, IV e E% no teste d2 e valores normativos de referência

Teste d2	TE	IC	IV	E%
Média em pré-teste	188.4	63.0	19.0	14.4
Valores normativos 8-10 anos para ambos os sexos	188 - 194 Percentil 4	63 - 65 Percentil 4	18 - 19 Percentil 20	13.0 - 14.7 Percentil 3
Média em pós-teste	288.4	89.8	13	9.6
Valores normativos 8-10 anos para ambos os sexos	287 - 289 Percentil 65	88-92 Percentil 20	13 Percentil 45	8.2 – 9.7 Percentil 10

As competências emocionais apresentaram também melhorias em todos os índices avaliados após a aplicação do programa (Quadro 1). Para as competências sociais verificou-se uma melhoria dos resultados nas subescalas de autocontrole e de relação com os pares e resultados médios mais baixos na subescala de comportamento acadêmico, após a aplicação do programa (Quadro 1). Os resultados escolares revelaram médias ligeiramente superiores nas disciplinas de matemática e estudo do meio e inferiores na disciplina de português, após a aplicação do programa (Quadro1).

Os resultados apresentados no Quadro 1 mostraram existir diferenças significativas ao nível da prova d2 com melhoramento após aplicação do programa no Total de Eficácia, no Índice de Concentração e no Índice de Variabilidade. Quanto às competências emocionais verificaram-se diferenças significativas com melhoramento após a aplicação do programa no Índice de Diferenciação de Emoções Positivas, no Índice de Diferenciação de Emoções Negativas, no Índice de Diferenciação Total e no Índice de Identificação de Emoções. Quanto às competências sociais verificaram-se diferenças significativas com melhoramento no segundo momento de avaliação para a subescala de

Relações com os Pares. Os resultados escolares mostraram melhorias significativas na disciplina de Estudo do Meio, não existindo diferenças significativas para as disciplinas de Matemática e Português.

Não se encontraram diferenças ao nível do sexo ($p > .18$) e da idade ($p > .11$) para as variáveis dependentes em pré-teste.

Não se encontraram diferenças nas variáveis dependentes do programa em função do género ($p > .07$) (dados não apresentados).

Satisfação com o Programa

Relativamente à satisfação com o programa constatou-se que 69% dos alunos gostaram “imenso” do programa e os restantes gostaram “muito” (Gráfico 1).

Aproximadamente 83% dos alunos referiram que aprenderam “imensas” coisas com o programa, como ilustra o Gráfico 1.

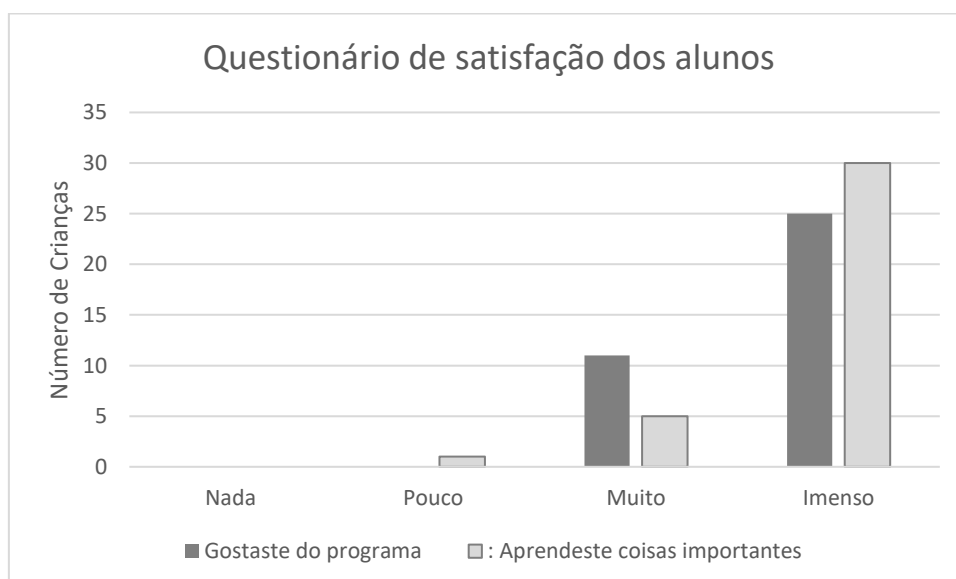


Gráfico 1 – Satisfação e aprendizagem com o programa.

De entre as atividades que mais gostaram salientaram-se as de competências relacionais, nomeadamente o *jogo do navio* e o *jogo do dado* (Anexo 6). Das dinâmicas que menos gostaram 36% dos alunos referiu “amachucar o coração” de papel da sessão 11, que simbolizava as relações interpessoais e, ainda, a identificação de características pessoais, positivas e negativas, do *tamanho das suas mãos* (Anexo 6), relativas à dimensão de autoconhecimento (Gráfico 2).

Relativamente à pergunta “O que aprendeste com o programa Perlímpimpim?” 36% referiu fatores de competências relacionais como por exemplo “dizer os sentimentos” e “ter amigos” (Gráfico 2).

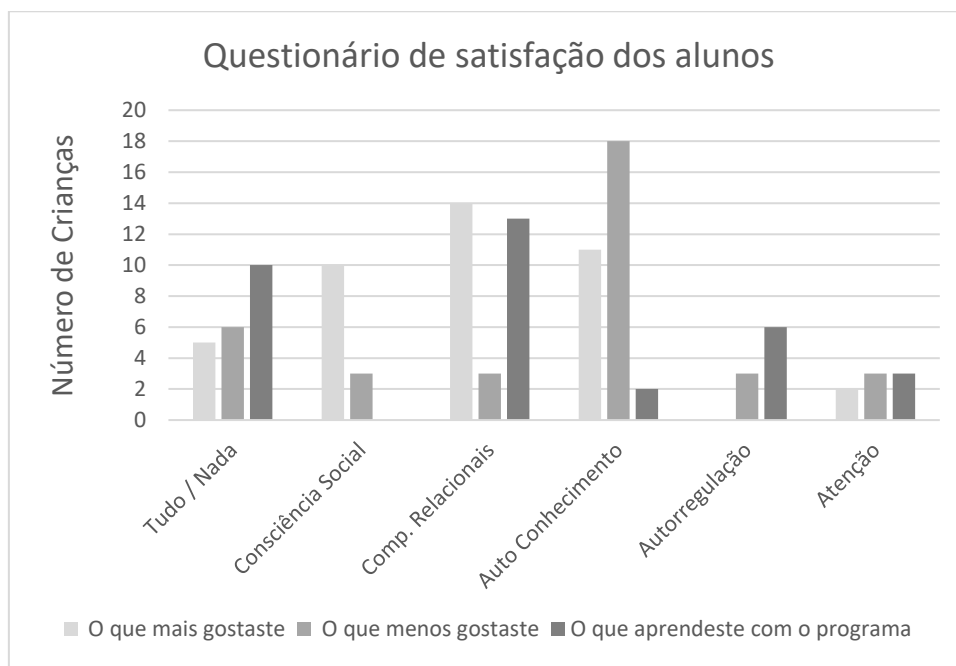


Gráfico 2 - Satisfação e aprendizagem nas dimensões do programa.

Quanto à utilidade do que aprenderam 61% referiu “dar-se melhor com os outros meninos”, 53% “as aprendizagens na escola” e “descobrires coisas sobre ti” teve 50% de respostas (Gráfico 3).

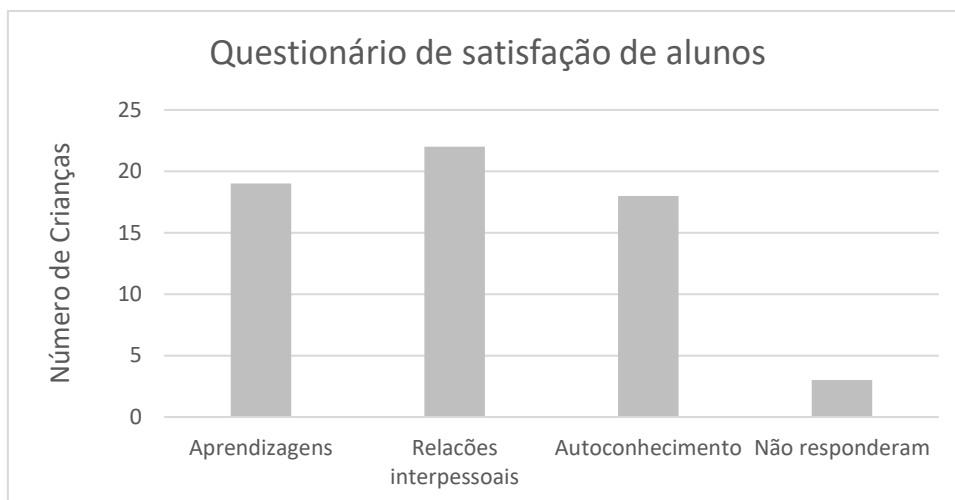


Gráfico 3 - “Do que aprendeste achas que foi útil para...”

Avaliação do Processo

Os objetivos das sessões foram cumpridos e a adesão às atividades foi maioritariamente positiva. Registou-se alguma resistência dos participantes na sessão 5 por terem de trabalhar em equipa na resolução de problemas e ainda algumas dificuldades na sessão 4 e 11 ao nível da compreensão e da execução das atividades. O obstáculo registado na sessão 4 surgiu da dificuldade dos participantes criarem uma imagem mental relativa às descrições que iam sendo feitas e transportarem para o grupo os pensamentos / emoções associados às descrições. Na sessão 11 o obstáculo relacionou-se com a identificação do que eram características pessoais positivas (“qualidades”) e negativas (“defeitos”).

Registou-se, igualmente, uma resistência aos trabalhos enviados para casa, inclusive à oportunidade de levarem por uma semana o portefólio para mostrarem às famílias. Surgiram em quase todas as sessões problemas de comportamento maioritariamente pelo facto de as crianças não conseguirem respeitar a participação do outro (foi difícil para os alunos ouvirem os colegas nas participações às atividades) (Anexo 7).

As sessões na sua maioria necessitaram de um tempo superior ao planeado (Anexo 8). A qualidade de execução das sessões foi positiva, registando-se adequação dos materiais e dos métodos aos objetivos das sessões e à idade dos participantes, tal como as adaptações face aos imprevistos inerentes às características dos mesmos.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Tendo em conta que o programa criado desenvolveu competências sociais, emocionais e de atenção, pretendeu avaliar-se a mudança gerada em crianças do 3º ano de escolaridade nestas três dimensões, após a participação das mesmas no programa.

Encontraram-se melhorias nos três constructos do programa e ainda alguns ganhos ao nível dos resultados escolares. Ao nível das competências emocionais registaram-se ganhos tanto na identificação de emoções negativas como positivas. Nas competências sociais, e de acordo com os professores, deram-se ganhos nas relações com os pares, mantendo-se o nível de auto controlo. Verificaram-se ainda melhorias ao nível da atenção no desempenho global (TE), na capacidade em manter a atenção focada no estímulo (IC) e na consistência da tarefa (IV) ao longo dos quatro minutos e quarenta segundos de aplicação do teste. Nos resultados escolares registaram-se melhorias na disciplina de Estudo do Meio. O programa *Perlimpimpim* tem, assim, uma avaliação positiva no cumprimento da eficácia dos seus objetivos, tendo produzido efeitos ao nível das competências sociais, emocionais e alterações positivas ao nível da atenção.

O programa visou, entre outros aspetos, o reconhecimento de sentimentos e emoções do próprio e do outro e, tendo em conta que o grupo de participantes, na sua maioria provenientes de meios socioeconómicos pouco favorecidos e de alguns agregados disfuncionais, possuía uma fraca diversidade de vocabulário, considera-se que as dinâmicas proporcionaram o contacto com uma variedade de vocábulos e de situações facilitadoras da expressão e do reconhecimento de emoções. Esta realidade é espelhada nas melhorias reveladas na identificação de emoções, quer positivas quer negativas, por parte dos participantes. O facto de o programa ter contemplado mais duas sessões no

domínio do autoconhecimento pode ter favorecido não só a identificação de emoções como também a área do relacionamento com os pares. Como refere Machado e colaboradores (Machado et al., 2008), o desenvolvimento precoce do conhecimento das emoções está diretamente relacionado com a aceitação entre pares e com as competências académicas. É de salientar que a satisfação com o programa evidenciou que as aprendizagens mais importantes para os participantes ocorreram também ao nível das competências relacionais, consonante com a interpretação avançada.

Considera-se que os resultados das competências sociais, menos extensos que os das competências emocionais, nomeadamente ao nível do autocontrolo e do comportamento académico se podem dever às características do grupo marcado pela agitação e pela fraca motivação para as aprendizagens, beneficiando a maioria dos participantes da continuidade do programa para atingirem melhorias significativas também nestas áreas das competências sociais.

Relativamente à atenção, independentemente da variação que possa ter ocorrido pela anulação do fator surpresa presente na primeira aplicação, houve efetivas melhorias registadas através da comparação dos resultados médios dos participantes com os valores normativos do teste. É possível que tenha havido, por parte de alguns participantes em pós-teste, um maior empenho na marcação célere dos caracteres em detrimento da precisão e da meticulosidade do desempenho, justificando a não alteração da percentagem de erros encontrada, o único indicador que não revelou melhorias.

Os resultados escolares, com melhorias apenas na disciplina de Estudo do Meio e uma ligeira melhoria, sem significância estatística, em Matemática, podem ser interpretados à luz dos baixos resultados apresentados em pré-teste no teste d2 (os resultados variaram entre o percentil 3 e o percentil 20, quando comparados com os valores normativos da população portuguesa) como défice de atenção da média dos participantes. Apesar das

melhorias apresentadas em pós-teste, estas não foram suficientes para a melhoria dos resultados escolares. Estes resultados reforçam a necessidade de uma continuidade do programa de modo a poderem consolidar-se as melhorias, à semelhança do que é avançado como uma boa prática pela CASEL (Casel, 2013).

A avaliação da implementação do programa *Perlimpimpim* registou uma elevada recetividade dos participantes, tendo por sustentação as respostas dadas ao questionário de satisfação. Constatou-se também que o programa foi fiel aos objetivos propostos, tendo havido, na generalidade das sessões, uma boa comunicação dos conteúdos e dos objetivos das mesmas aos participantes. A duração prevista para as sessões foi um aspeto não cumprido na maioria das sessões pressupondo um excesso de atividades para o tempo previsto de duração das mesmas. A qualidade de execução das sessões foi positiva, registando-se adequação dos materiais e dos métodos aos objetivos das sessões e à idade dos participantes, tal como as adaptações face aos imprevistos inerentes às características dos mesmos. Registou-se também uma participação ativa por parte de todos os alunos e uma evolução dos mesmos ao longo do programa, inclusive nos alunos mais introvertidos e com maior dificuldade de exposição ao grupo.

Este programa registou como pontos fortes a conjugação dos três constructos, competências sociais, emocionais e atencionais interligados no desenvolvimento de uma maior prontidão para as aprendizagens e um número de sessões exequíveis no meio escolar, tendo em conta que os conteúdos programáticos do 3ºano são extensos e o tempo limita a disponibilidade para a aplicação do programa em tempo letivo. Também a aplicação do programa em horário escolar, ao permitir às crianças transportarem mais facilmente as aprendizagens realizadas no âmbito do programa para a sala de aula e para o mundo das aprendizagens formais, é tida como um ponto forte deste programa.

Como pontos fracos considera-se a falta de abrangência do programa, na medida em que este não contemplou outros alvos, nomeadamente a família e os professores, estes últimos provavelmente por falta de envolvimento na construção do programa, apesar de lhes ter sido realizado o convite para participarem nas sessões com as respetivas turmas.

O estudo propriamente dito teve como limitações a dimensão diminuta de participantes e a falta de um grupo de controlo que permitisse isolar a eficácia do programa, excluindo aspetos naturais do desenvolvimento das crianças. Outra limitação prende-se com a ausência de aferição de alguns instrumentos de avaliação utilizados, pois apenas o teste d2 está aferido para a população portuguesa, deixando as competências sociais e emocionais sem valores de referência do nível maturacional dos participantes.

Conclusões

Este estudo apresenta resultados positivos e encorajadores do programa de promoção de competências socio-emocionais e atencionais, desenvolvido no âmbito deste trabalho. A atenção surge como um elemento inovador face aos programas que conhecemos ao nível das competências socio-emocionais e, face aos resultados obtidos, parece ser um aspeto importante a ter em consideração em programas futuros. O treino de focagem da atenção, enquanto elemento importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social surge neste estudo como uma mais-valia para o desenvolvimento das competências socio-emocionais e para os processos de aprendizagem.

Tendo em conta a afirmação de Wandersman e colaboradores (1998), de que o avaliador externo, ou o próprio aplicador do programa, pode ser fonte de identificação de problemas para delinear áreas a melhorar, sugerem-se algumas alterações na estruturação do programa *Perlimpimpim*. O programa contemplou a dimensão da atenção integrada em

nove das doze sessões, contudo, e face à importância que a atenção mereceu neste estudo, sugere-se que uma das sessões de autoconsciência seja substituída por uma sessão cujo objetivo seja a promoção da focagem da atenção em articulação com a dimensão do autocontrolo, uma vez que estas dimensões não tiveram o impacto desejado nem na avaliação feita pelos professores nem nos resultados escolares. Sugere-se ainda alterações para o envolvimento da família no programa, visando a promoção da aplicação das competências a diversos contextos, através da criação de dois momentos com os pais, uma no início do programa, sensibilizando-os para os objetivos do mesmo, e outra a meio do programa, dando feedback das dinâmicas desenvolvidas.

O desconhecimento de outras investigações de programas de competências socio-emocionais e atencionais sugere a avaliação da eficácia do programa *Perlimpimpim per se* com a introdução de um grupo de controlo, de modo a excluírem-se os aspetos desenvolvimentistas e permitir o isolamento dos resultados decorrentes apenas das competências em treino.

Sugere-se ainda a avaliação da eficácia do programa com crianças de diferentes grupos socioeconómicos e com diferentes níveis maturacionais a nível das competências socio-emocionais.

Este estudo constitui um indicador promissor de que o programa *Perlimpimpim* pode contribuir para o desenvolvimento de competências socio-emocionais e atencionais com possíveis efeitos nas aprendizagens das crianças em idade escolar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, M.J., Marques-Pinto, A., Miranda, G., Melo, R., Baptista, V., Duarte, B., Raimundo, R., & Maroco, J. (2010). Avaliação do projeto integrado para a prevenção do abuso sexual (PIPAS): Estudo preliminar. *Psychologica*, 52, 231-252.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Berkel, C., Mauricio, A., Schoenfelder, E., & Sandler, I. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23-33.
- Bierman, K., & Montamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. In Durlak, J. (Ed.), *Handbook on social and emotional learning: research and practice* (pp. 135-150). New-York: Guilford Press.
- Bird, K.A., & Sultman, W. F. (2010). Social and emotional learning: reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Education & Child Psychology*, 27, 143-155.
- Brickenkamp, R. (2007). *D2 Teste de atenção: Manual técnico*. Lisboa: Cegoc.
- CASEL, (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. Preschool and Elementary School Edition.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socio emocionais em idade escolar: uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34, 61-72.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa, Publicações Europa América.
- Durlak, J. (2011). The impact of enhancing students` social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

- Durlak, J. (Ed.). (2015). What everyone should know about implementation. In *Handbook of social and emotional learning: research and practice* (pp. 395-406). New York: Guilford Press.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students's social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Elksnin, L., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8.
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines of educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Fernández-Ballesteros, R. (1992). *Introducción psicológica II*. Madrid: Editions Pirámides.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas: una guía en âmbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, Spain: síntesis.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Ideia y Creación Editorial, S.L.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência social: a nova ciência do relacionamento humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D. (2014). *Foco: O motor oculto da excelência*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Machado, P., Verissimo, M., Torres, N., Pecegueira, I., Santos, A., & Rolão, T. (2008).

- Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26, 463-478.
- Merrell, (Ed.). (2008). *Assessing social skills and peer relation. In Merrell Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents*, (pp. 379-410). New York: Taylor & Francis Group.
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Moreira, P., Oliveira, J. T., Cursellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3, 39-66.
- Neves, C.S., & Marques Pinto, A. (2011). Promoção de competências em contexto escolar: pertinência e papel da avaliação das intervenções. In Marques Pinto & Picado (Eds.), *Adaptação e bem-estar nas escolas Portuguesas: dos alunos aos professores* (pp. 98-116). Lisboa: Coisas de ler.
- Orpinas, P., & Horne, A. (2006). Selection and implementation of universal bullying prevention programs. In P. Orpinas & A. Hore. (Eds.), *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence* (pp. 165-178). Washington: American Psychological Association.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., & Weissberg, R., (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pinto, Silva J. (2009). *Psicologia cognitiva*. Universidade Autónoma de Lisboa.
- Raimundo, R. (2012). *Devagar de vai ao longe: implementação de um programa de promoção de competências socio-emocionais em crianças*. Tese de doutoramento em Psicologia da Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Raimundo, R., Carapito, E., Pereira, I., Pinto, A., Lima, M. L., & Ribeiro, M. T. (2012). School Social Behavior Scales: an adaptation study of the Portuguese e version of

the social competence scale from SSBS-2. *The Spanish Journal of Psychology*, 15, 1471-1484.

Raimundo, R., Marques Pinto, A., & Lima, M. (2013). The effects of a social-emotional learning program in elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50, 165-180.

Sklad, M., Diekstra, R., Ritten, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools* 49, 892-909.

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior school: strategies and best practices*. Brooks: Cole Publishing Company.

Wandersman, A., Morrissey, E., Davino, K., Seybolt, D., Crusto, C., Nation, M., Goodman, R., & Imn, P. (1998). Comprehensive quality programming and accountability: eight essential strategies for implementing successful prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 19, 3-30.

Weissberg, R., Kumpfer, K., & Seligman, M. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58, 425-432.

Zins, J., & Elias, M. (2006). Social and emotional learning. In G. Bear and K. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp.1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

ANEXOS



Projeto Perlímpimpim

Questionário de satisfação aos alunos

Este questionário foi feito para saber a tua opinião sobre o programa *Perlímpimpim*. Responde, por favor, a todas as questões:

1. Gostaste do programa *Perlímpimpim*?

☐ Nada ☐ Pouco ☐ Muito ☐ Imenso

2. O que mais gostaste?

3. O que menos gostaste?

4. Aprendeste coisas importantes?

☐ Nada ☐ Pouco ☐ Muito ☐ Imenso

5. Do que aprendeste achas que foi útil para...

- ☐ As aprendizagens da escola.
- ☐ Te dares melhor com os outros meninos.
- ☐ Descobrires coisas sobre ti.

Obrigada pela tua ajuda!



Projeto Perlímpimpim

Ficha de avaliação do processo

Nº da sessão:	Data da sessão:
Grupo:	Nome da dinamizadora:

Os alunos								
Compreenderam os objetivos:								
Os TPC foram realizados:								
Mostraram-se interessados, envolvidos e participaram ativamente nas atividades:								
Dificuldades expressas ou observadas:								
Acerca da sessão								
Os objetivos da sessão foram alcançados:								
A sessão decorreu dentro do tempo previsto:								
O material de suporte utilizado resultou:								
Mudaria algo nesta sessão								
Como avalia globalmente a forma como decorreu a sessão:	<table border="1"> <tr> <td>Muito mal</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>Muito bem</td> </tr> </table>	Muito mal	1	2	3	4	5	Muito bem
Muito mal	1	2	3	4	5	Muito bem		
<u>Observações:</u>								

Anexo 3

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas Miradouro de Alfazina

No âmbito da tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Orientação de Carla Filomena Cipriano dos Santos, de quem sou orientadora, venho solicitar o seu apoio para que possa ser realizado um estudo na sua Escola, o qual envolve o desenvolvimento e aplicação de um Programa de Competências Sócio Emocionais e Funcionais.

Neste estudo importa-nos compreender a importância do conhecimento e gestão das emoções e da estimulação da atenção na promoção do sucesso escolar e nas relações interpessoais.

Este estudo é constituído por doze sessões, aplicadas às duas turmas de 3º ano da escola primária, e ainda por dois momentos de avaliação com os alunos, um antes da realização do programa e outro após a conclusão do mesmo. Serão ainda solicitados aos professores titulares de cada turma o preenchimento de um questionário a fim de conhecer algumas características individuais de cada criança em contexto de sala de aula, de modo a podermos validar com maior fidelidade os resultados obtidos nas avaliações feitas às crianças. Os dois momentos de avaliação servem para comparar os resultados e permitir inferir o impacto do referido programa a curto prazo.

A aplicação deste programa pretende iniciar-se na semana de 15-19 de fevereiro de modo a terminar as 12 sessões na semana de 16 a 20 de maio de 2016.

Anexamos ainda, uma proposta da carta de autorização de consentimento para os pais das crianças do 3º ano.

Com vista à concretização deste estudo, solicitamos o vosso apoio, no sentido de realizarmos com duas turmas do 3º ano as referidas sessões do Programa de Competências Socio Emocionais e Funcionais que desenvolvemos.

Comprometemo-nos a enviar posteriormente os resultados do estudo.

Agradecendo toda a disponibilidade demonstrada.

Com os melhores cumprimentos,

(A Orientadora, Profª Doutora Maria João Alvarez)

Exmo (a) Senhor (a)
Encarregado (a) da Educação,

Este ano, no âmbito das ações TEIP será desenvolvido na Escola, pela psicóloga Carla Santos, o projeto Perlimpimpim.

Este projeto, supervisionado pela Professora Doutora Maria João Alvarez da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, consiste no desenvolvimento de um conjunto de 12 sessões com o objetivo de reforçar as competências sociais, emocionais e o treino de competências de focagem da atenção dos alunos.

A gestão emocional tem uma função muito importante na adaptação das crianças, e mais tarde adultos, à sociedade e é ainda considerada um elemento facilitador dos processos de aprendizagem, pretendendo-se investigar a sua relação com o aumento da atenção das crianças em idade escolar.

O programa envolve um conjunto de 12 sessões, com duração entre os 45 e os 60 minutos, que decorrerá entre o segundo e o terceiro período, realizado no contexto de sala de aula, com os alunos do 3º ano de escolaridade.

Deste modo, vimos pedir autorização para a participação dos educandos no programa. Os dados são confidenciais e os resultados são utilizados apenas do ponto de vista estatístico. Os resultados da investigação serão partilhados com os encarregados de educação na reunião de início de ano letivo 2016/2017, quando as crianças iniciarem o 4º ano de escolaridade.

A participação do estudante será voluntária e ele pode desistir a qualquer altura do processo de recolha de dados. Qualquer duvida pode ser esclarecida através de contacto telefónico - 93XXXXXXX.

----- destacar e entregar à Professora -----

CONSENTIMENTO INFORMADO

Concordo que o estudante, _____, de quem sou encarregado de educação participe na presente investigação, autorizando que os seus dados e respostas, sob anonimato, possam contribuir para o estudo das competências sócio-emocionais e da atenção na promoção bem-estar sócio emocional e no sucesso escolar.

_____, _____ de _____ de 2016

Encarregado(a) da Educação



Projeto Perlímpimpim

Programa de Competências Socioemocionais e Atencionais

Introdução

O projeto *Perlímpimpim* é um programa de competências sociais, emocionais e atencionais para crianças do 3º ano de escolaridade.

Um programa de competências socio-emocionais consiste na aquisição e/ou desenvolvimento individual de atitudes e competências que facilitem a compreensão e a gestão de emoções, o cumprimento de metas individuais e o estabelecimento e manutenção de relacionamentos positivos (Casel, 2013). Vários estudos têm mostrado que estas competências promovem interações sociais positivas, mas também o sucesso escolar dos alunos. Com vista a consolidar este sucesso, o programa desenvolve competências cognitivas importante para os processos de aprendizagem, a atenção. A Escola surge, assim, como o lugar privilegiado para promover, além das aprendizagens formais, comportamentos de bem-estar.

O programa é composto por 12 sessões, dinamizadas semanalmente com a turma, com uma duração entre os 50 e os 60 minutos, em função do grupo e da dinâmica implementada. As sessões comportam uma dimensão de autoconhecimento, de conhecimento social, promovem a auto regulação, o relacionamento interpessoal e tomada de decisão paralelamente à estimulação da focagem da atenção e de promoção da reflexividade. As sessões pretendem ser momentos dinâmicos e interativos, onde é mobilizada com os alunos a oportunidade de adquirirem novos conhecimentos e desenvolverem competências de relacionamento interpessoal e promotoras do reforço do sucesso das aprendizagens. Todas as sessões de focagem de Atenção baseiam-se no Programa de Intervenção Educativa

para Aumentar a Atenção e a Reflexividade (PIAAR-R), sendo comum a todas as sessões as seguintes instruções, dadas aos participantes:

1. Atenção
2. Leio / oiço a instrução com atenção
3. Penso na resposta
4. Respondo fazendo o exercício com cuidado
5. Revejo o trabalho com atenção e se encontrar erros corrijo-os
6. Consegui. Sou bom nisto!

1ª SESSÃO

Objetivo Geral: Apresentação e Competências relacionais

Outros Objetivos:

- Apresentação e conhecimento do programa, dos objetivos e das regras importantes para o funcionamento das sessões;
- Promover autoconfiança, interesses e valores;
- Importância do elogio nas emoções positivas (autoestima);
- Desenvolver o autocontrole dos alunos e a reflexividade do comportamento.

Material

- ✓ Portefólio “Perlimpimpim” em cartolina
- ✓ Desenho menino/a
- ✓ Crachás do elogio e saco com os nomes de todos os alunos para a realização do sorteio
- ✓ Fichas PIAAR -R I (2 e 4)

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>Material / Notas</u>
Introdução	O Psicólogo apresenta-se e explica, de forma sucinta, o programa e a sua perspectiva temporal. O programa pretende que se aprendam mais coisas sobre os acontecimentos do nosso quotidiano e dar algumas ferramentas para melhorar a forma de aprender e de nos relacionarmos.	
<u>Dinâmica Portefólio</u>	Será entregue a cada criança uma cartolina dobrada que servirá de portefólio. Será entregue uma folha com um menino/menina onde cada um deverá escrever num “balão” as suas características e noutra “balão” os seus interesses.	Haverá escrito no quadro um conjunto de características que serão lidas de modo a facilitar a escolha individual de cada criança.
<u>Jogo do Elogio</u>	Cada criança irá tirar de um saco um nome de um colega sobre o qual deverá escrever dois aspetos positivos (elogios) sobre o mesmo. Esse “elogio” será escrito num crachá de cartão e entregue ao respetivo colega.	Crachás de cartão, Saco com os nomes dos alunos.
<u>TPC</u>	O folha com o/a menino/a da dinâmica do portefólio deverá ser pintada em casa, de modo a partilhar com a família o autoconhecimento de cada um.	Ficha menino/a
<u>PLAAR –R</u>	Fichas de autorregulação da atenção e a discriminação visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Ficha 2 e 4
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão colhendo alguns depoimentos das crianças. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Auto regulação

Outros Objetivos:

- Consciençialização para a existência de dois tipos de comportamentos (calmos/reflexivos vs agitados/impulsivos)
- Conhecimento de algumas técnicas facilitadoras de autocontrolo;
 - Promoção de estratégias de regulação emocional e comportamental;
 - Refutar a categorização de “comportamentos bons” e de “comportamentos maus” e promover os conceitos de comportamentos adequados e de comportamento desadequados;
- Clarificar a relação existente entre o contexto e o comportamento esperado.

Material

- ✓ História do “Irre e do Quietos”
- ✓ Apresentação da “Pulinhos”
- ✓ PowerPoint “Como eu venço o Irre!”
- ✓ Ficha “ O que posso fazer para relaxar”
- ✓ Ficha “A bola de Cristal” (TPC)

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Resumir a sessão anterior e recolher a ficha de TPC para o portefólio.	
<u>“O Irre e o Quietos”</u>	Consciencializar os alunos para a existência de comportamentos diferentes, para as consequências e para a capacidade de podermos muda-los. Apresentação da história do “Irre” e do “Quietos” História apresentada em PowerPoint do Programa Rosa e Azul. No final distribuir a história em suporte de papel e guardarem no portefólio.	PowerPoint “O Irre e o Quietos” do programa Rosa e Azul
<u>“Como eu venço o Irre”</u>	De modo a promover a antecipação de estratégias de relaxamento e regulação emocional, apresentar a projeção de quatro imagens “Como eu venço o Irre”. Em grande grupo vão discutir estratégias que as personagens poderiam ter utilizado, reforçando assim a suas capacidades de descentração. O dinamizador regista, na cartolina, as estratégias que os alunos apresentam para cada imagem.	Imagens projetadas, Cartolina. (Trabalho adaptado do Programa Rosa e Azul)
<u>O que posso fazer para relaxar</u>	Através da “Pulinhos” descobrir estratégias de autocontrolo. Apresentar estratégias exemplificativas facilitadoras de relaxamento.	PowerPoint da “Pulinhos” Ficha “O que posso fazer para Relaxar” (Programa Rosa e Azul)
<u>“Cada momento seu comportamento”</u> <u>TPC</u>	TPC – Cada aluno reflete na escolha de estratégias mais adaptativas face a contextos específicos.	Ficha Bola de Cristal (Programa Rosa e Azul)
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Auto conhecimento

Outros Objetivos:

- Desenvolver o autocontrolo dos alunos e a reflexividade do comportamento;
- Estimular a discriminação visual através da focagem da atenção.
- Identificar e expressar diferentes tipos de emoções e sentimentos;
- Partilhar e trabalhar em equipa situações potencialmente geradoras de emoções específicas.

Material

- ✓ Fichas PIAAR-R (5 e 14)
- ✓ PowerPoint sentimentos
- ✓ Fichas “Cara Humana”
- ✓ Ficha “TPC”

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, da sessão anterior. Recolher o TPC, comentários e guardar no portefólio individual.	
<u>PLAAR -R</u>	Fichas de autorregulação da atenção e a discriminação visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Ficha 5 e 14
<u>O que são emoções e sentimentos</u>	Visualização de PowerPoint sobre emoções. Questionar os alunos sobre “O que são os sentimentos e as emoções”. Identificar e registar as opiniões/perceções dos alunos sobre estas importantes componentes, fundamentais nas nossas vidas. Discussão da importância dos sentimentos no nosso crescimento, nas nossas relações com os outros, na promoção dos nossos sucessos.	PowerPoint das Emoções + Cartolina
<u>Sentimentos e emoções</u>	Depois, para trabalhar as competências de identificação e reconhecimento dos diferentes tipos de emoções e sentimentos, entregar aleatoriamente a cada aluno um cartão com uma cara desenhada, ilustrando um determinado tipo de sentimento como por exemplo o estar zangado, com medo, triste, feliz, alegre. Pede-se para escrevam no cartão o nome do sentimento correspondente à imagem do cartão. Em grupo, recrutados pelo critério da imagem com o mesmo sentimento, os alunos contam uma situação que pode originar o sentimento em questão.	Fichas “Caras Humanas”
<u>TPC</u>	As emoções e os sentimentos estão sempre connosco, pelo que os alunos deverão levar uma ficha para casa de modo a selecionarem o sentimento que melhor descreve o seu estado no regresso a casa, pintando-a. Esta ficha será recolhida na sessão seguinte e guardada no portefólio individual de cada criança.	Fichas “Identifica o teu estado”
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Auto conhecimento

Outros Objetivos:

- Reconhecer e diferenciar as próprias emoções;
- Identificar e relacionar pensamentos e emoções;
- Atividade de focagem de atenção.

Material

- ✓ Dinâmica “os sentimentos e os pensamentos”
- ✓ Ficha do PIAAR –R 12

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAL
<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, das principais conclusões da sessão anterior. O dinamizador deve reformular as eventuais incorreções e acrescentar aspetos omissos valorizando os aspetos mais significativos da sessão anterior face aos objetivos. Recolher o TPC e arquivar no portefólio.	
<u>Jogo</u>	Os alunos são convidados a caminharem livremente pela sala, sem tocarem uns nos outros. Enquanto caminham os alunos vão ouvindo instruções: <ul style="list-style-type: none"> - Caminhem sem se tocarem. Parar. Formar dois grupos: os que se sentem felizes para um lado, e os que se sentem tristes para outro. Os alunos são convidados a explicar a sua escolha. - Continuem a caminhar, agora mais depressa. Parar. Formar dois grupos: os que se sentem 	“Dinâmica de Sentimentos e Pensamentos”.

	<p>calmos (analogia ao Quietos) e os que se sentem agitados (analogia ao Irre). Os alunos voltam a ser convidados a explicar a sua escolha. - Voltem a caminhar. Imaginem que estão a passear na rua com os vossos familiares e veem alguém de quem gostam, também a passear. Parar. Formar dois grupos os que tiveram pensamentos bons para um lado e os que tiveram pensamentos maus para o outro. Os alunos são convidados a partilhar os seus sentimentos e pensamentos.</p> <p>- Caminhar. Imaginem que estão a construir um puzzle difícil e que isso vos deixa desagradados. Parar. Formar dois grupos: os que tiveram pensamentos negativos para um lado (e.g. pensamentos de acharem que não seriam capazes, pensamentos de desistir, de deitar o puzzle fora) e os que tiveram pensamentos positivos para o outro (e.g. pensamento de que iriam fazendo pouco a pouco, que iriam pedir ajuda).</p> <p>Os alunos são convidados a partilharem os seus pensamentos.</p> <p>- Caminhar. Imaginem que estão em casa e que chegou a hora de fazer os trabalhos de casa. Parar. Formar dois grupos: os que tiveram pensamentos negativos para um lado (e.g. quero brincar primeiro, não sou capaz de fazer os TPC sozinho) e os que tiveram pensamentos positivos para o outro (e.g. vou já fazer os TPC, sou capaz de fazer, mesmo que encontre alguma dificuldade). Os alunos são convidados a partilharem os seus pensamentos.</p>	
PIAAR - R	<p>Ficha para potenciar a atenção, a discriminação figura fundo usando o autocontrolo e a autorregulação. Esta atividade, realizada após uma dinâmica com alguma atividade física pressupõe que relembremos a importância de alguns ensinamentos do “Quietos” e de técnicas de relaxamento para aumentar a produtividade na realização da ficha.</p> <p>As fichas são aplicadas de acordo com o manual.</p>	Ficha 12
Síntese	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Resolução de problemas / Tomada de Decisão

Outros Objetivos:

- Discriminação de estímulos visuais e focagem da atenção;
- Estratégias para resolução de problemas individualmente;
- Tomada de decisão em atividade de grupo.

Material

- ✓ PIAAR-R I (3 e 16).
- ✓ Ficha de Resolução de problemas

	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, da sessão anterior.	
<u>PTAAR_R</u>	Fichas de autorregulação da atenção e a discriminação visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Fichas 3 e 16
<u>Ficha de Resolução de Problemas</u>	A ficha é distribuída individualmente a cada aluno. A ficha descreve duas situação problema tendo a criança numa delas que fazer escolhas e na outra identificar o problema e ainda identificar 3 eventuais soluções para a resolução do problema, avaliando cada uma delas sobre consequências (positivas e negativas) que cada solução pode acarretar. Depois, em pequeno grupo os alunos deverão comparar as soluções encontradas individualmente, registando depois qual a solução que em grupo parece melhor.	Ficha “O que é uma opção” + Folha em branco.
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Consciência social

Outros Objetivos:

- Identificar e expressar diferentes tipos de emoções e sentimentos;
- Desenvolver a capacidade de assumir a perspectiva do outro;
- Valorizar a importância da identificação das emoções nas relações interpessoais;
- Capacidade para tomar decisões sobre os comportamentos promotores de relacionamentos saudáveis.

Material

- ✓ Baralho das Emoções e dos Sentimentos”

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAL
<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, das principais conclusões da sessão anterior. O dinamizador deve reformular as eventuais incorreções e acrescentar aspetos omissos.	
<u>Jogo</u>	<p>Numa mesa, expor os cartões virados para cima, de modo a que os alunos possam escolher os diferentes tipos de comportamento representados. Quatro alunos de cada vez vão até à mesa, escolhem os cartões (cada um escolhe um cartão) e voltam aos seus lugares.</p> <p>É dado um tempo para os alunos individualmente observarem e refletirem sobre o cartão que cada um escolheu.</p> <p>Posteriormente cada um apresenta o cartão selecionado ao resto da turma, explica o comportamento e a emoção presente no cartão, e tenta fazer um relato pessoal sobre uma vivência similar do próprio ou de alguém que lhe seja próximo. É ainda importante que cada aluno explique o porquê da escolha realizada.</p> <p>A atividade prossegue, são selecionados 4 cartões, dos escolhidos pelos alunos.</p> <p>Organizam-se pequenos grupos para pensarem em conjunto sobre como lidar/atenuar os sentimentos que a(s) personagem(s) estão a sentir.</p>	“Baralhões” .
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Resolução de problemas / Tomada de Decisão

Outros Objetivos

- Potenciar a atenção visual, a discriminação e a autorregulação do comportamento.
- Utilizar palavras de conveniência social em diversos contextos;
- Identificar problemas, pensar em alternativas para a resolução, análise das consequência e tomada de decisão.

Material

- ✓ Fichas de PIAAR-R nº 13 e 17
- ✓ Cartões com palavras mágicas
- ✓ Situações problema

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, das principais conclusões da sessão anterior. O dinamizador deve reformular as eventuais incorreções e acrescentar aspetos omissos, valorizando as aprendizagens do grupo.	
<u>PIAAR-R</u>	Fichas que procuram focagem da atenção visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Fichas nº 13 e 17
<u>Jogo de Aquecimento</u>	São escondidos dentro da sala de aula 7 cartões com as palavras mágicas (Bom dia, Obrigado/a, Desculpe, Boa tarde, Por favor, Posso dizer, Posso fazer) que os alunos deverão procurar. Cada aluno que encontrar um dos cartões deverá representar um contexto em que utilize essa palavra, poderá dramatizar com a colaboração de outros colegas.	“Tesouro das palavras mágicas”
<u>Dramatizações Sociais</u>	Serão dramatizadas com alguns alunos 2 situações: Situação 1- Quatro alunos estão a dramatizar uma animada, mas restrita, conversa no recreio. Um aluno, que entretanto esteve fora da sala e não sabe da dramatização, vai entrar e tem como missão entrar na conversa do grupo. Perante a dificuldade vamos parar, identificar o problema e propor soluções (avaliando prós e contras) para experimentar e resolver o problema. Situação 2 – Numa dramatização de contexto de sala de aula, um aluno vai assumir o papel de professor e outro de aluno que nunca sabe a resposta e não consegue responder por ter vergonha de errar e ser gozado. Perante a dificuldade vamos parar, identificar o problema e propor soluções para experimentar e resolver o problema. A discussão é feita em grande grupo.	
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Consciência Social

Outros Objetivos:

- Potenciar a atenção com exercícios de estimulação de memória visual e auditiva.
- Desenvolver a capacidade para assumir a perspectiva do outro criando empatia;
- Promover comportamentos de suporte emocional.

Material

- ✓ Imagens para projetar
- ✓ Lista de palavras
- ✓ Dado de emoções

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAL
-----------	-----------	----------

<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, das principais conclusões da sessão anterior.	
<u>Memorização</u>	<p>Visando a focagem de atenção, é exposta uma folha única com 11 imagens, sem qualquer relação entre si, durante 45 segundos. Depois de retirada é pedido a cada aluno que escreva todas as imagens que se lembrar. Volta a ser apresentada a projeção da folha. Os resultados deverão ser relacionados com a atenção que foi dada ao visionamento das imagens e as características individuais de memória visual de cada um.</p> <p>Visando a focagem de atenção, é lida uma lista 7 de palavras, pausadamente. Terminada a leitura é pedido aos alunos que escrevam todas as palavras que se lembrarem. Volta a ser lida uma segunda lista de 7 palavras diferentes da primeira e novamente é dada a mesma instrução.</p> <p>Os resultados deverão ser relacionados com a atenção (verificar se a segunda listagem tem mais acertos que a primeira – há treino para a focagem de atenção dirigida) e com as características individuais da memória auditiva de cada um.</p>	<p>Imagens</p> <p>Lista de palavras.</p> <p>Folha branca para cada criança, a colocada no portefólio.</p>
<u>Jogo</u>	<p>A dinâmica, feita em grande grupo, consiste em, um aluno de cada vez, atirar o cubo ao ar e com a frase que está na face que ficou voltada para cima expressar como o outro se deve sentir (e.g. “Quando o meu colega não consegue fazer o trabalho. . .”, “O Rui anda à luta com o Artur . . .”, “Quando o pai chega a casa cansado . . .”). Depois é sugerido que o grupo comente e dê outras formas de lidar com os comportamentos/emoções dos outros de modo a atenuar sentimentos negativos (e.g. o que podemos fazer para nos sentirmos menos mal) conforme a frase da face do dado.</p> <p>No final faz-se um reflexão sobre a existência de sentimentos positivos e negativos . . .</p>	<p>Jogo Cubo</p> <p>Gigante.</p>
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Auto regulação

Outros Objetivos:

- Incrementar a atenção, a discriminação visual.
- Aumentar a consciência das reações emoções e comportamentais de cada um perante situações de eventual stress.
- Promover estratégias de comportamento para manter relações saudáveis e gratificantes.

Material

- ✓ Ficha PIAAR-R nº 9
- ✓ Imagens sessão 9
- ✓ Questionário

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAL
-----------	-----------	----------

<u>Introdução</u>	Promover o resumo, por parte dos alunos, das principais conclusões da sessão anterior.	
<u>PTAAR=R</u>	Ficha de focagem da atenção e de discriminação visual e autorregulação. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Fichas nº 9
<u>Dinâmica</u>	Serão projetadas 8 imagens, 4 potenciadoras de emoções negativas e 4 potenciadoras de emoções positivas intervaladamente. Juntamente com o visionamento é descrita a situação e o foco de tensão/suporte nas perspetivas das diversas personagens. Os alunos após cada imagem devem preencher um questionário onde identifiquem comportamentos e emoções que as imagens evocam em cada um. (Apelar sempre às aprendizagens de relaxamento – respiração, contar até 10, pensar na imagem de segurança.)	Imagens Questionário para o portefólio.
<u>TPC</u>	A ficha pretende que os alunos relacionem emoções com acontecimentos do quotidiano e possam partilhar em casa algumas das aprendizagens consolidadas que o programa lhes proporcionou.	Ficha “Caça corações”
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

Objetivo Geral: Auto conhecimento

Outros Objetivos:

- Potenciar a atenção com exercícios de discriminação visual.
- Desenvolver competências que permitam expressar diversos tipos de emoções e sentimentos;
- Promoção da autoimagem;
- Partilhar a exposição com os pares.

Material

- ✓ PIAAR-R ficha 1 e 24
- ✓ Máquina fotográfica
- ✓ Música

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAL
-----------	-----------	----------

<u>Introdução</u>	Promover a revisão da sessão anterior, por parte dos alunos. Recolher a ficha Caça Corações e partilhar a experiência com os familiares.	
<u>PTAAR-R</u>	As fichas promovem a focagem de atenção, discriminação visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Ficha nº 1 e 24
<u>Dinâmica 1</u>	O jogo das estátuas pretende que os alunos caminhem ao som de música pela sala, cumprimentando os colegas sem se tocarem nem falar. Após a supressão da música, os alunos deverão parar, e mimar o sentimento que o dinamizador disser (e. g. medo, contentamento, cansado). Os alunos serão fotografados em estátuas, para se poderem rever a todos no final.	Jogo “As estátuas”
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

11.^a SESSÃO

Objetivo Geral: Auto conhecimento

Outros Objetivos:

- Potenciar a atenção com exercícios de discriminação visual.
- Promover a autoestima e o autoconceito.
- Reforçar a importância dos sentimentos no bem-estar individual e nas relações interpessoais.

Material

- ✓ PIAAR-R ficha 18 e 20
- ✓ Folhas de papel
- ✓ Corações em papel cenário

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Promover a revisão da sessão anterior, por parte dos alunos.	
<u>PLAAR-R</u>	As fichas promovem a focagem de atenção, discriminação visual. As fichas são aplicadas de acordo com o manual.	Fichas nº18 e 20
<u>Dinâmica 1</u>	<p>“Na ponta dos dedos”, consiste em que cada aluno contorne a sua mão, numa folha branca e com lápis de cor. É pedido que contornem uma das suas mãos, e na ponta dos dedos da mão desenhada coloquem os seus defeitos, aquilo que menos gostam em si mesmos. Quando todos tiverem terminado, devem voltar a desenhar a sua mão noutra folha e com uma cor diferente da anterior escreverem na ponta dos dedos as suas virtudes.</p> <p>Ambas as mãos fazem parte do corpo, tal como os defeitos e as virtudes.</p> <p>É sugerido que em casa façam mais uma mão, com os comportamentos que querem mudar.</p>	Folhas de papel
<u>Dinâmica 2</u>	<p>“Bola amachucada”. Ao som de uma música agitada é dado um coração de papel cenário (tamanho A4) a cada aluno. É-lhes pedido que ao som da música amachuquem o <i>coração</i>. A música para quando todos tiverem realizado a tarefa. Reflete-se sobre o que representa um coração amachucado. Retoma-se a atividade com música suave para que cada um possa reparar o coração. Volta-se a refletir, sobre a capacidade do coração se reparar perante sentimentos negativos, mas também sobre a importância de tratarmos “bem os nossos corações e os dos outros, que gostamos”.</p>	Corações de papel
<u>Síntese</u>	Resumir e sintetizar a sessão. Avaliação realizada pela observadora externa.	Ficha de avaliação de processo.

12ª SESSÃO

Objetivo Geral: Competências relacionais

Outros Objetivos:

- Desenvolver formas de resolução de problemas e tomada de decisão;
- Potenciar as competências de cooperação e procura de ajuda;
- Desenvolver competências sociais.

Material

- ✓ Cadeiras da sala de aula.
- ✓ Diploma
- ✓ Portefólio

<u>ATIVIDADE</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>MATERIAL</u>
<u>Introdução</u>	Promover a avaliação individual de cada criança e dos sentimentos e das aprendizagens que o programa trouxe a cada um. Valorizar o desempenho do grupo durante o programa.	
<u>Dinâmica de grupo</u>	Os alunos são divididos por 2/3 grupos. Cada grupo terá um conjunto de cadeiras, igual ao número de alunos do grupo, sendo que cada cadeira corresponde a uma parte do grande navio. O objetivo do jogo é que o navio cumpra o trajeto previamente traçado, ou seja todas as crianças terão de chegar à meta com as suas cadeiras. O jogo tem regras: ninguém pode tocar com os pés no chão, pois o navio encontra-se em alto mar, e as cadeiras não poderão ser arrastadas. A quebra de regras implica que todo o navio volte ao ponto de partida. As crianças terão de pensar e definir qual a estratégia eficaz para atingirem a meta, promovendo o cooperativismo.	Jogo" O Navio".
<u>Final</u>	Registos realizados pela observadora externa. Agradecimento e valorização da participação dos alunos no programa.	Ficha de avaliação de processo. Diplomas. Portefólio

Anexo 6

Identificação das dinâmicas - Dados Questionário de Satisfação aos Alunos

Gostaste?	Mais Gostaste	Menos Gostaste	Aprendeste	O que aprendeste	Útil para . . .
3	Tudo	Não respeitar	4	-	1,2
3	Tudo	Nada	4	Tudo	1
3	Jogo do Dado; Dramatização	Caract. na mão	4	Coisas importantes	3
4	Jogo do Dado; Dramatização	Atenção/memória	4	Pedir desculpa	2
4	Jogo do Dado	Jogo do Navio	4	Tudo	1,2,3
4	“amachucar o coração”	Jogo do Navio	4	Atenção, Ser educado	1,2,3
4	Dramatização	Jogo do Dado	4	Emoções	1,2
3	Jogo do Dado	Jogo do Navio	3	Atenção e Respeito	1,2,3
4	Jogo das Estatuas	Jogo do Dado	4	Ser Amigo	3
3	Atenção/ memória	Caract. na mão	4	Saber ouvir os outros	1,2,3
4	Jogo das Estatuas	Nada	4	Ser amiga	1,2,3
3	Jogo do Navio	Caract. na mão	2	Controlar o IRRE	3
4	Jogo do Navio e do Dado	Caract. na mão	4	Tudo	3
4	Jogo do Navio e Dramatização	Jogo do Dado	3	Portar bem	2
4	Jogo do Dado e Jogo do Navio	Atenção/memória	4	Ser uma Equipa	1,2,3
4	Jogo do Dado, J. das Estatuas	IRRE	4	Amigos	2
4	Jogo do Navio	Caract. na mão	4	Fazer jogos	1
4	Jogo do Dado	Atenção/Memória	4	Import. das Regras	1
4	Jogo do Dado	“amachucar o coração”	4	Não bater	2
4	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	4	Imenso	1
4	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	4	Respeitar	2
4	Tudo	Nada	4	Muito	1,2,3
3	Dramatizações	“amachucar o coração”	3	Tudo	2
4	Tudo	Atenção e “amachucar o coração”	4	Imenso	1,2,3
3	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	3	Tudo	1
4	Dramatização	“amachucar o coração”	4	Respeito e Educação	3
4	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	4	-	1,2,3
4	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	4	Obedecer	2,3

4	Jogo das Imagens	“amachucar o coração”	4	Respeitar	2
3	Características na mão	IRRE	4	Dizer os sentimentos	2
3	Tudo	Nada	4	Atenção	1
3	Dramatizações	Nada	3	-	3
4	Dramatizações	“amachucar o coração”	4	Muito	3
4	Dramatizações	“amachucar o coração”	4	Educada e Amiga	3
4	Jogo das Estatuas	“amachucar o coração”	4	Obedecer	1,2
4	Atenção	Nada	4	Portar bem	1,2

Anexo 7

Dados da Ficha de avaliação do processo das 12 sessões relativa aos alunos.

	Alunos:			
Sessões	Compreenderam os objetivos	TPC realizados	Mostraram interesse	Dificuldades
1	Sim	-	Sim	Pk
2	Sim	Sim	Sim	Pk*
3	Sim	Sim	Sim	Pk
4	Com dificuldade	poucos	Sim	PK
5	Sim	-	2 alunos não participaram	Tarefa difícil*#
6	Sim	-	Sim	Resistência de alguns alunos
7	Sim	-	Sim	PK
8	Sim	-	Sim*	PK de 1 aluno
9	Sim	-	Sim*	PK de 1 aluno
10	Sim	-	Sim	-
11	Com dificuldade	-	Sim	PK
12	Sim	-	Sim	-

*Apenas um dos grupos

Pk – problemas de comportamento / não cumprimento das regras de grupo

- Trabalho em equipa na resolução de problemas

Anexo 8

Dados da Ficha de avaliação do processo das 12 sessões relativa às sessões.

Sessões	Objetivos alcançados	Tempo previsto	Material de suporte resultou	Sugestão de mudanças	Avaliação global da sessão
1	Sim	+	Sim	@	4
2	Sim	+	Material muito expositivo	Nenhuma	4
3	Sim	+	Sim	Nenhuma	4
4	Sim	✓	Sim	Nenhuma	4
5	Sim	✓	Sim	Nenhuma	4.5
6	Não foi realizada a atividade de grupo	+	Sim	Nenhuma	5
7	Sim	+	Sim	Nenhuma	5
8	Sim	+	Sim	Nenhuma	4.5
9	Sim	+	Sim	Nenhuma	4.5
10	Sim	+	Sim	Nenhuma	5
11	Sim	+	Sim	Nenhuma	4
12	Sim	✓	Sim	Nenhuma	5

@ Foi sugerida a definição das regras conjuntamente com os alunos

*Apenas um dos grupos

+ - mais tempo do que o previsto